

SUPSI

L'INSERIMENTO PROFESSIONALE NELLA SCUOLA TICINESE, TRA SFIDE ORDINARIE E SORPRESE SIGNIFICATIVE

Approfondimenti sulla valutazione della formazione iniziale e
sui bisogni di formazione continua da parte delle persone
diplomate al DFA/ASP SUPSI



RAPPORTO DI RICERCA

Indagine INSERCH per il Ticino

KATJA VANINI DE CARLO E VALENTINA GIOVANNINI

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica – DFA/ASP
Centro Competenze Educazione, apprendimento e insegnamento – CC EAI

Per citare il rapporto:

Vanini De Carlo, K., & Giovannini, V. (2023). *L'inserimento professionale nella scuola ticinese, tra sfide ordinarie e sorprese significative. Approfondimenti sulla valutazione della formazione iniziale e sui bisogni di formazione continua da parte delle persone diplomate al DFA/ASP SUPSI*. Centro Competenze Educazione, apprendimento e insegnamento – CC EAI.

SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP)
Piazza San Francesco 19
6600 Locarno

Immagine di copertina: Cinzia Giaccardi ©, già pubblicata in D'Ambrosio, Piot & Vanini De Carlo (2020), con gentile concessione della rivista L'Éducateur.

RINGRAZIAMENTI

Un sentito grazie a tutte le persone coinvolte in questo lavoro: le persone che hanno risposto al questionario in primis.

Ringraziamo inoltre la direzione DFA/ASP, le colleghe e i colleghi del gruppo di pilotaggio INSERCH, e le colleghe e i colleghi del Centro Competenze EAI e delle altre unità del DFA/ASP.

SOMMARIO

RINGRAZIAMENTI	3
INDICE DELLE TABELLE / GRAFICI	5
I – INTRODUZIONE - UN BIENNIO CARATTERIZZATO DALLA CRISI	6
UN NUOVO RAPPORTO PER UNA RICERCA “MATURA” – COSTANTI E NOVITÀ	6
PRESENTAZIONE DEL RAPPORTO	8
PRECISAZIONI METODOLOGICHE	9
INTERESSARSI ALL’IMPATTO DELLA PANDEMIA SUL VISSUTO DEI NEODIPLOMATI 2018, 2019, 2020 E 2021	11
II- LA FORMAZIONE AL DFA – ALCUNI NUMERI	13
DIPLOMA DI SCUOLA ELEMENTARE E DELL’INFANZIA	14
PROFILI “ATIPICI”: DIPLOMI E PROFESSIONI PRIMA DI INIZIARE LA FORMAZIONE AL DFA/ASP	16
III- DOPO L’OTTENIMENTO DEL DIPLOMA – ATTIVITÀ DEI NEODIPLOMATI E DELLE NEODIPLOMATE	18
RICERCA DI IMPIEGO	18
IV- L’INSERIMENTO PROFESSIONALE – L’IMPATTO DELLA PANDEMIA, UN RIVELATORE	22
IMPATTO SULL’INSERIMENTO PROFESSIONALE - DATI QUANTITATIVI	22
IMPATTO SULL’INSERIMENTO PROFESSIONALE - DATI QUALITATIVI	23
V- BILANCIO DELLA FORMAZIONE E BISOGNI DI FORMAZIONE CONTINUA	27
2006 – un primo rapporto relativo ai “pionieri” diplomati dell’ASP	27
2009 – ancora troppa distanza dalla realtà?	28
2014 – contrasti significativi nel bilancio della formazione	28
2021 - la soddisfazione migliora, alcune critiche restano	29
UN ULTERIORE SGUARDO RETROSPETTIVO SULLA FORMAZIONE DFA – ELEMENTI A CONTRIBUTO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE	30
Dati qualitativi e quantitativi - bilancio della formazione	30
BILANCIO DELLA FORMAZIONE AL DFA/ASP – ANALISI DEI DATI QUALITATIVI	33
Elementi della formazione che hanno contribuito allo sviluppo professionale	34
Elementi della formazione da migliorare	38
In sintesi	41
BISOGNI DI FORMAZIONE CONTINUA	42
L’IMPATTO DELLA CRISI SULLA FORMAZIONE	43
A CONCLUSIONE DEL CAPITOLO: STASI ED EVOLUZIONI	44
VI - NOVE PORTAVOCI – ALCUNI PROFILI PER COMPRENDERE ALCUNI DATI RICORRENTI	45
I NOVE PROFILI	45
“Lorenzo” – docente SE, diplomato nel 2020	45
“Fosca” – docente SE, diplomata nel 2020	46
“Irene” – docente SE, diplomata nel 2020	48
“Yasmina” – docente SI, diplomata nel 2020	48
“Olivia” – docente SI – diplomata nel 2020	50
“Pamela” – docente SI, diplomata nel 2021	51
“Yvonne” – docente SI, diplomata nel 2021	52
“Prisca” – docente SE, diplomata nel 2021	52
“Simone” – docente SE, diplomato nel 2021	53
VII- CONCLUSIONI E PROSPETTIVE	54
PISTE PER LA FORMAZIONE, PROSPETTIVE PER LA RICERCA	54
Focus su una prospettiva all’incrocio tra ricerca e formazione – dalle vignette alle “scene di senso”, dalla ricerca più analitica verso un’architettura formativa fondata sulla centralità dell’esperienza	55
RIFERIMENTI	57
ALLEGATI	60

1. ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI	60
NOTA SULLA SCRITTURA INCLUSIVA	60
2. QUESTIONARIO - VERSIONE MAGGIO 2022	61

INDICE DELLE TABELLE / GRAFICI

Tabella 1 - Numeri e tassi di risposta dal 2017 al 2022	9
Tabella 2 - L'impatto della pandemia sul vissuto dei neodiplomati 2018, 2019, 2020 e 2021	12
Tabella 3 - Qualche dato socio-demografico	13
Tabella 4 - Rispondenti diploma 2021	14
Tabella 5 - Rispondenti diploma 2022	14
Tabella 6 - Tipo di pratica al terzo anno - confronto con 21 e 22	15
Tabella 7 - Impiego durante la formazione	15
Tabella 8 - Tipologia di impiego durante la formazione	15
Tabella 9 - Diplomi ottenuti prima della formazione DFA	16
Tabella 10 - Numero approssimativo di candidature inviate e riscontri	18
Tabella 11 - Solleciti spontanei	19
Tabella 12 - Situazione di insegnamento nell'anno di riferimento	19
Tabella 13 - Tipo di impiego	20
Tabella 14 - Docente titolare	20
Tabella 15 - Altra funzione	20
Tabella 16 - Percentuale di lavoro	21
Tabella 17 - Impatto della pandemia sul vissuto professionale (D39)	22
Grafico 18 – Dati intercantonali: impatto sul vissuto professionale nel 2021 (INSERCH, 2022)	23
Grafico 19 – Dati intercantonali: impatto sul vissuto professionale nel 2021 (INSERCH, 2022, p. 27)	24
Grafico 20 - Dati intercantonali: impatto sul vissuto professionale nel 2022 (INSERCH, 2023, p. 34)	24
Tabella 21 – Bilancio della formazione (2017-2022) – D11b	30
Grafico 22 – Bilancio della formazione (D11b): confronto frequenze 2021 e 2022	31
Tabella 23 – Impatto della pandemia sulla formazione – D11covid	31
Grafico 24 - Bilancio della formazione (medie per anno)	32
Tabella 25 - Bisogno di formazione continua – D38	42

I – INTRODUZIONE - UN BIENNIO CARATTERIZZATO DALLA CRISI

È nella crisi che sorge l'inventiva, le scoperte e le grandi strategie.
Chi supera la crisi supera sé stesso senza essere 'superato' (...)
Senza crisi non ci sono sfide, senza sfide la vita è una routine, una lenta agonia.
Senza crisi non c'è merito.
È nella crisi che emerge il meglio di ognuno,
perché senza crisi tutti i venti sono solo lievi brezze.
Attribuita ad Albert Einstein

UN NUOVO RAPPORTO PER UNA RICERCA "MATURA" – COSTANTI E NOVITÀ

Sono passati ormai 18 anni dalla creazione di un osservatorio intercantonale dell'inserimento professionale delle persone diplomate dalle alte scuole pedagogiche in Svizzera romanda e in Ticino. Nata nel nostro Cantone sotto il nome di Asptransit nel 2005 (Donati e Vanini, 2006; 2009) affiancata poi man mano dai cantoni romandi, la ricerca poi ribattezzata INSERCH - Inchiesta interistituzionale sull'inserimento professionale delle nuove e dei nuovi diplomate·i per l'insegnamento (*Enquête interinstitutionnelle sur l'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux diplômé·e·s en enseignement*) - ha proseguito annualmente con il rilevamento di dati relativi ai vissuti di coloro che hanno ottenuto il diploma da una delle alte scuole o università coinvolte, nonché di un loro bilancio retrospettivo sulla formazione professionale ivi seguita. Il gruppo di pilotaggio INSERCH comprende oggi ricercatrici e ricercatori di tutte le istituzioni di formazione del personale insegnante della Svizzera Romanda e del Ticino: sono rappresentate, oltre al DFA/ASP SUPSI, la HEP di Friburgo, la HEP di Berna-Jura-Neuchâtel francofoni, la HEP del Vallese, nonché le Università di Ginevra e di Friburgo. Su mandato del CAHR, ogni anno questa *équipe* inter-cantonale coordina il rilevamento dei dati, concordando eventuali variazioni nel questionario, periodo di rilevamento comune e modalità di rilancio. Soprattutto, il gruppo collabora nell'analisi dei dati collettivi, sia quantitativi che qualitativi, producendo ogni anno un rapporto scritto a più mani, oltre che puntualmente articoli in ricerche scientifiche e presentazioni in congressi di ricerca. Sono poi realizzate per i vari Cantoni delle analisi relative ai dati cantonali, in funzione dei bisogni e delle richieste specifiche ad ogni realtà coinvolta.

Il precedente rapporto di ricerca relativo ai dati ticinesi delle coorti diplomate rispettivamente nel 2016, 2017 e 2018 (Vanini et al., 2021) offre un panorama completo e approfondito dei vari temi trattati nel questionario rivolto a chi si è diplomato un anno o tre anni dopo il periodo di rilevamento, sempre avvenuto nel corso del mese di maggio di ogni anno. Questionario che è rimasto pressoché invariato - fino al mese di maggio 2021, dove l'*équipe* intercantonale ha introdotto delle domande inedite, tanto quanto inedito era stato l'anno trascorso dal rilevamento precedente, avvenuto nel maggio del 2020, in pieno periodo di pandemia.

L'effetto della pandemia sulla scuola e sulla formazione ha fatto scorrere fiumi di inchiostro ad ogni livello, da quello internazionale a quello locale (ad esempio in scala mondiale, si veda Munoz-Najar et al., 2021 sull'efficacia della didattica a distanza durante il *lockdown* di marzo 2020, con un focus su paesi a medio e basso reddito; e a livello locale, Piatti et al., 2020 sull'esperienza ticinese della pandemia nella scuola dell'obbligo, o ancora Capitanescu Benetti et al., 2021, in relazione ad alcune pratiche di formazione d'insegnanti a distanza). L'*équipe* intercantonale ha deciso di dedicare il rapporto collettivo del 2022 (relativo al rilevamento 2021)

ad alcuni effetti percepiti dalle nuove leve dell'insegnamento in Svizzera romanda ed in Ticino, nonché di realizzare una pubblicazione (Rey et al., 2022) in cui ha descritto e discusso di dati relativi a come hanno vissuto i neo-diplomati e le neo-diplomate l'entrata nella professione in periodo di pandemia. Nel rapporto collettivo del 2023 (relativo al rilevamento 2022), alcune domande che concernono l'impatto della pandemia e le sue conseguenze sono state mantenute nel questionario, permettendo un confronto con l'anno precedente.

L'impatto della pandemia ha influenzato indiscutibilmente anche docenti e neodocenti, tuttavia si intende qui considerarlo alla stregua di un evento di crisi, intesa questa come elemento che amplifica, tale una cassa di risonanza, delle dimensioni dell'entrata nella professione che possiamo considerare "tipiche" o caratteristiche, sulla base sia dell'importante letteratura sul tema che continua a confermare alcuni capisaldi di questo momento significativo nella carriera di un-a docente, che i dati svizzeri e ticinesi della ricerca longitudinale ASPTRANSIT / INSERCH, dal 2005 ad oggi.

La crisi dunque non è qui considerata unicamente come evento negativo e di difficoltà da affrontare, ma come rivelatore e occasione di migliore comprensione di quelli che sono gli elementi significativi del periodo che segue l'ottenimento del diploma, nonché come occasione foriera di opportunità di crescita o trasformazione, poiché momento di frattura con un ordine precedente:

Nelle diverse culture del mondo occidentale e orientale, il concetto di crisi rimanda all'idea di un contesto conflittuale, a una realtà disintegrata e caotica, ma anche alla possibilità di crescita, rinascita e miglioramento. In greco, il concetto di crisi è legato alla percezione della differenza e alla consapevolezza dell'evento critico come processo di trasformazione. In latino, è legata alle idee di divisione, disgiunzione, prova e rischio, nonché al punto di svolta che segue una decisione. In cinese, l'ideogramma che rappresenta la crisi è composto da due parti: la prima rappresenta la minaccia e il pericolo; la seconda l'opportunità. Sebbene oggi la parola crisi conservi soprattutto la sua valenza negativa, non c'è dubbio che il passaggio da una crisi comporti dei cambiamenti nell'ambiente che possono implicarla; ma la rottura dell'ordine preesistente e il cambiamento possono anche implicare un processo di crescita. (D'Onofrio, 2011, p. 185, traduzione delle autrici)

Come evocato nel sottotitolo del presente rapporto, si è voluto affinare lo sguardo sul bilancio della formazione così com'è stato stilato da coloro che hanno terminato la loro formazione al DFA/ASP negli ultimi anni. Questo bilancio appare negli anni rimanere piuttosto stabile nelle sue caratteristiche principali.

Per questo motivo un capitolo intero dell'attuale rapporto è dedicato a degli approfondimenti volti a dare più corpo e senso ad alcuni dati di natura generica, ben conosciuti da anni, relativi per esempio alla valorizzazione della pratica professionale, da sempre plebiscitata da chi si è appena diplomato, e parallelamente alle critiche sulle dimensioni considerate più (o troppo?) teoriche della formazione iniziale. Un'immersione più approfondita nei dati qualitativi, ovvero nelle risposte (a volte estese) alle domande aperte, unitamente ad un affinamento delle analisi dei dati quantitativi, sono dunque le particolarità del presente rapporto di ricerca.

PRESENTAZIONE DEL RAPPORTO

L'orientamento metodologico del rapporto delinea alcune peculiarità dello studio.

Il rapporto è strutturato in modo da presentare svariati dati relativi a criteri costanti nella ricerca longitudinale: nel secondo capitolo sono presentati dei numeri relativi al percorso di formazione descritto dai neodiplomati. Un focus su alcuni profili "atipici", ma sempre più presenti nelle volée di formazione al DFA/ASP, permetterà di capire meglio le particolarità di alcuni studenti e studentesse che entrano in formazione attraverso un percorso che si scosta da quello tipico di chi entra dopo l'ottenimento di una maturità liceale o della scuola di commercio.

Il terzo capitolo si interessa alle attività che esercitano coloro che si sono diplomati al DFA/ASP, mentre il capitolo 4 si sofferma sul vissuto di chi, e sono la maggioranza, ha vissuto un inserimento professionale nella scuola, interessandosi a come tale vissuto sia da stato da loro percepito. Come detto, le domande sull'impatto della pandemia su tali vissuti farà da rivelatore di particolari dimensioni significative per l'inserimento professionale.

Nel quinto capitolo riporteremo, come consuetudine, i dati relativi al bilancio che fanno i neodiplomati e le neodiplomate un anno o tre anni dopo aver terminato la loro formazione e in particolare a quali elementi hanno, a loro avviso, contribuito al loro sviluppo professionale, e quali invece necessitano di miglioramento o sono mancati.

Segue il capitolo sei che come preannunciato presenterà nove profili scelti per approfondire e meglio comprendere alcuni dati ricorrenti nel tempo nel nostro studio longitudinale.

Per finire, dopo aver discusso qualche elemento di riflessione a partire da tali "vignette", presenteremo alcune ricadute possibili sull'ingegneria della formazione all'insegnamento e apriremo su possibili prospettive future per la ricerca in corso.

PRECISAZIONI METODOLOGICHE

Nella tabella che segue (tabella 1), sono riportati i numeri di risposte ottenute nei vari rilevamenti dal 2017 con i tassi relativi di risposta, comprese le coorti considerate nell'attuale rapporto.

Tabella 1 - Numeri e tassi di risposta dal 2017 al 2022

Anno di rilevamento	Anno di diploma	Numero diplomati	Numero di risposte	Tasso di risposta
2017	2016 (Q+1)	41	23	56%
	2014 (Q+3)	52	28	54%
2018	2017 (Q+1)	70	44	63%
	2015 (Q+3)	49	32	65%
2019	2018 (Q+1)	80	45	56%
	2016 (Q+3)	41	28	68%
2020	2019 (Q+1)	78	46	59%
	2017 (Q+3)	69	32	46%
2021	2020 (Q+1)	81	49	61%
	2018 (Q+3)	81	40	50%
2022	2021 (Q+1)	79	35	44%
	2019 (Q+3)	78	23	29%

Come già evocato in precedenza, il questionario INSERCH (riportato negli allegati), realizzato in tre lingue (francese, italiano e tedesco), è stato arricchito da maggio 2021 di sei nuove domande relative all'impatto della pandemia di Covid sull'inserimento professionale:

D11_COVID. Quale impatto ha avuto la pandemia da COVID-19 sulla qualità della sua formazione? (scala likert da 1 (Molto negativo) a 6 (Molto positivo) oppure Nessun impatto)

D11_COVIDtxt. Per quali ragioni?

D15_COVID. In quale misura la pandemia da COVID-19 ha avuto un impatto sulla sua ricerca di un posto di lavoro nell'insegnamento? (scala likert da 1 (Nessun impatto) a 6 (Impatto molto forte), oppure Nessuna opinione)

D15_COVIDtxt. In che modo la sua ricerca di un impiego è stata influenzata dalla pandemia (se lo è stata)?

D39_COVID. In quale misura la pandemia da COVID-19 ha avuto un impatto sul suo vissuto professionale? (scala likert da 1 (Nessun impatto) a 6 (Impatto molto forte), oppure Nessuna opinione)

D39_COVIDtxt. In che modo il suo vissuto professionale è stato influenzato dalla pandemia (se lo è stato)?

Le domande D11 e D39 sono state riproposte nel questionario sottoposto nel maggio del 2022 ai diplomati 2021 (+1) e 2019 (+3).

Nella tabella 2 qui sotto sono stati messi in evidenza attraverso un sistema di colori, gli anni di rilevamento e i percorsi formativi e di inserimento delle persone per ognuna delle coorti interrogate da INSERCH in Ticino dal 2018, onde rendere facilmente reperibile la fase della loro traiettoria professionale in riferimento all'anno di rilevamento un anno (+1) e tre anni (+3) dopo l'ottenimento del diploma, e in correlazione con gli eventi relativi alla pandemia.

Ricordiamo che le domande sull'impatto della pandemia sulla formazione e sul vissuto durante l'inserimento professionale (ma non quelle relative all'impatto sulla ricerca di impiego, già poco concludenti nel primo rilevamento) sono state riproposte. Si commenta così tale impatto nel rapporto intercantonale del 2023:

Le due coorti indagate in questo rilevamento sono particolarmente interessanti: le persone diplomate del 2019 erano al primo anno di insegnamento dopo l'ottenimento del diploma quando le prime misure sanitarie per contenere la pandemia COVID-19 sono state messe in atto nel marzo 2020. Dopo un periodo di semi-lockdown e la chiusura totale delle scuole per almeno sei settimane nella primavera del 2020, le scuole e gli istituti di formazione hanno vissuto al ritmo delle nuove misure sanitarie (distanziamento sociale, uso di maschere, chiusura delle classi, quarantene, didattica a distanza, ecc.) per diversi anni, con una graduale attenuazione delle misure. Per quanto riguarda chi si è diplomato del 2021, è la loro formazione iniziale ad essere stata più colpita, poiché hanno trascorso tre semestri di formazione in pieno contesto pandemico. Molti corsi sono stati portati verso modalità a distanza e anche parte della formazione pratica ne ha risentito. (INSERCH, 2023, p. 2, traduzione delle autrici)

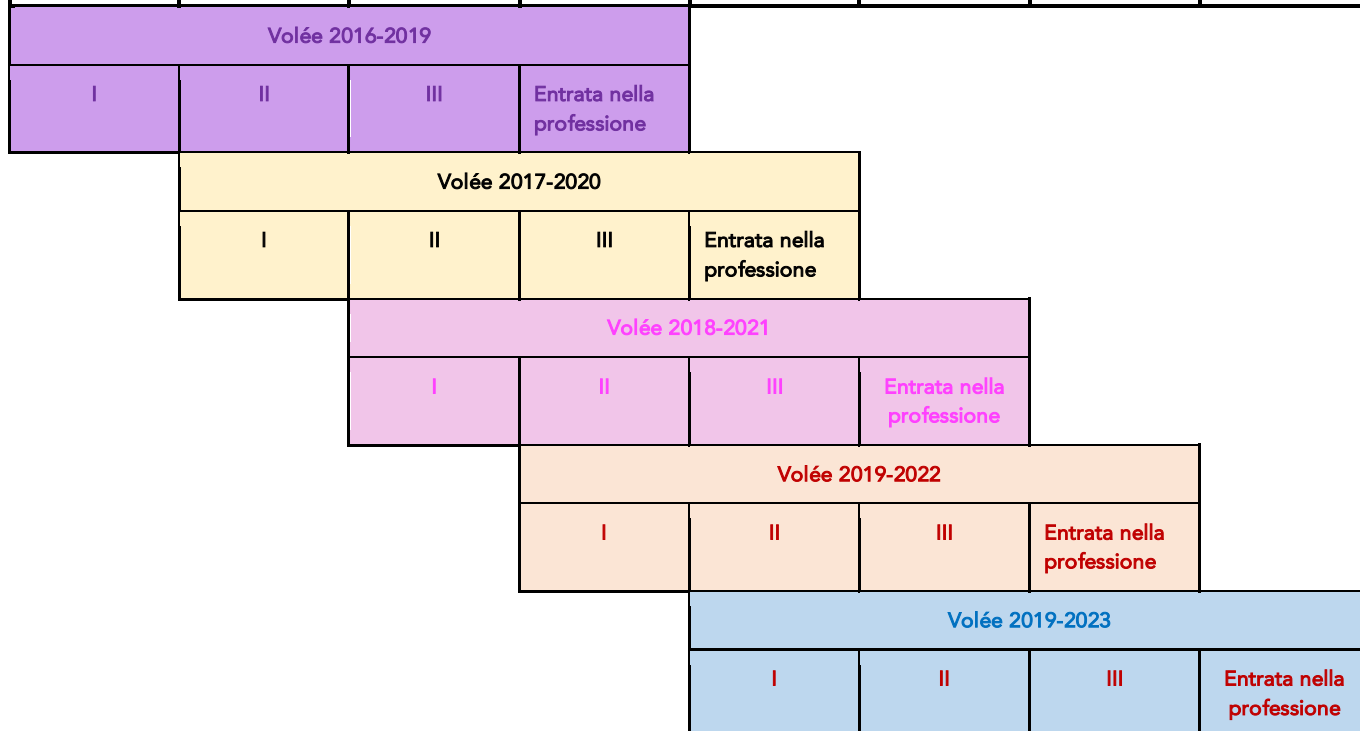
Nella tabella 2 qui di seguito è reso visibile il fatto che l'impatto della pandemia è concentrato dunque su:

- chi si è diplomato ed è entrato nella professione nel 2019, vivendo dunque un primo anno di insegnamento troncato (seguiranno nel rapporto alcuni elementi specifici a tal riguardo) e impattato dalla chiusura delle scuole;
- chi si è diplomato ed è entrato nella professione nel 2020, e dunque vivendo il primo anno di insegnamento impattato da misure di restrizione sanitaria più o meno impattanti (seguiranno analisi a tal riguardo);
- chi ha vissuto il primo, il secondo o il terzo anno di formazione negli anni accademici 2019-2020 e 2020-2021, dunque i diplomi 2020, 2021, così come anche i diplomi 2022 e 2023 (queste due coorti saranno indagate nei rilevamenti nel 2023 e nel 2024).

Tabella 2 - L'impatto della pandemia sul vissuto dei neodiplomati 2018, 2019, 2020 e 2021

Questionario maggio 2019 +1: diplomati-e 2018 Questionario maggio 2021 +3: diplomati-e 2018	Questionario maggio 2020 +1: diplomati-e 2019 Questionario maggio 2022 +3: diplomati-e 2019	Questionario maggio 2021 +1: diplomati-e 2020 Questionario maggio 2023 +3: diplomati-e 2020	Questionario maggio 2022 +1: diplomati-e 2021 Questionario maggio 2024 +3: diplomati-e 2021	Questionario maggio 2023 +1: diplomati-e 2022 Questionario maggio 2025 +3: diplomati-e 2022	Questionario maggio 2024 +1: diplomati-e 2023 Questionario maggio 2026 +3: diplomati-e 2023
--	--	--	--	--	--

A.A: 2016-2017	A.A. 2017-2018	A.A. 2018-2019	A. A. 2019-2020	A.A. 2020-2021	A.A. 2021-2022	A.A. 2022-2023	A.A. 2023-2024
Inizio Progetto "Cento Matricole"			Marzo 2020: pandemia, insegnamento a distanza nella formazione DFA nella scuola	Corsi a distanza al DFA Inizio anno scolastico con misure di protezione			



Diploma 2017 – questionario maggio 2018 (+1)
 Diploma 2015 – questionario maggio 2018 (+3)
 Diploma 2018 – questionario maggio 2019 (+1)
 Diploma 2016 – questionario maggio 2019 (+3)
 Diploma 2019 – questionario maggio 2020 (+1)
 Diploma 2017 – questionario maggio 2020 (+3)

Diploma 2020 – questionario maggio 2021 (+1) Diploma 2018 – questionario maggio 2021 (+3) Diploma 2021 – questionario maggio 2022 (+1) Diploma 2019 – questionario maggio 2022 (+3)
--

Diploma 2022 – questionario maggio 2023 (+1)
 Diploma 2020 – questionario maggio 2023 (+3)
 Diploma 2023 – questionario maggio 2024 (+1)
 Diploma 2021 – questionario maggio 2024 (+3)

II- LA FORMAZIONE AL DFA – ALCUNI NUMERI

La vera cultura, quella utile,
è sempre una sintesi fra il sapere accumulato
e l'instancabile osservazione della vita vivente.
Attribuita a Francesco Alberoni

Alcuni dati descrittivi possono essere interessanti per fare il punto sui numeri relativi ai due anni di rilevamento.

Tabella 3 - Qualche dato socio-demografico

Anno di rilevamento	Anno diploma	Sesso	Anno di nascita	Lingue parlate					
				ita	ted	fra	ingl	spa	por
2021	2020 (Q+1)	34F - 6M 8 senza risposta 48 risposte totali	dal 1986 al 1998 (12 del 1998)	40	9	25	16	4	1
	2018 (Q+3)	32F - 2M 7 senza risposta 41 risposte totali	dal 1977 al 1996 (13 del 1995)	nd	nd	nd	nd	nd	nd
2022	2021 (Q+1)	23F - 5M 7 senza risposta 35 risposte totali	dal 1975 al 1998 (13 del 1995) 8 senza risposta	27	9	21	18	3	0
	2019 (Q+3)	17F - 2M 4 senza risposta 23 risposte totali	dal 1991 al 1997 (7 del 1997)	nd	nd	nd	nd	nd	nd

Da notare la presenza di scarti di età relativamente importanti nell'anno di diploma 2018 e 2021, probabilmente riconducibili ad alcuni profili atipici di persone che hanno integrato la formazione al DFA/ASP dopo un altro percorso professionale. Interessante anche notare che alla domanda relativa al sesso, in ogni rilevamento vi sono delle persone che non rispondono (nel 2020 sono $\frac{1}{6}$ del totale delle risposte a questa domanda). Si consideri che solo nel questionario del 2023 è stata introdotta, oltre a "femmina" e "maschio", l'opzione "altro" con risposta aperta per chi desidera completare questa voce¹.

¹ Va detto che alcuni commenti di persone che hanno risposto gli anni precedenti deplorando la sola opzione binaria hanno appoggiato la necessaria decisione di aggiornare le opzioni di risposta.

Relativamente alla distribuzione tra i diplomi per l'insegnamento alla scuola dell'infanzia e quelli per la scuola elementare, si nota che la distribuzione delle persone che rispondono al questionario è relativamente simile tra i due anni di rilevamento, e coerente con il numero totale di diplomati per i due anni: 17 diplomi Bachelor per la SI nel 2021, 25 nel 2022, 61 diplomi Bachelor per la SE nel 2021 e 46 nel 2022.

Tabella 4 - Rispondenti diploma 2021

Anno di rilevamento	Anno diploma	Diplomati SE	N° rispondenti	Diplomati SI	N° rispondenti	Altra risposta
2021	2020 (Q+1)	61	36	20	10	3
	2018 (Q+3)	59	31	21	9	-

Tabella 5 - Rispondenti diploma 2022

Anno di rilevamento	Anno diploma	Diplomati SE	N° rispondenti	Diplomati SI	N° rispondenti	Altra risposta
2022	2021 (Q+1)	62	24	17	10	1
	2019 (Q+3)	59	16	19	6	-

Alcune incongruenze sono emerse in relazione alla domanda di un eventuale doppio titolo, che si ritiene siano da imputare a delle difficoltà di interpretazione delle domande tradotte dal francese e comuni a tutti i cantoni, sapendo che i modelli scolastici sono diversi nei diversi contesti che partecipano ai rilevamenti di INSERCH. La domanda è stata corretta dal rilevamento 2023.

Per quanto riguarda il tipo di pratica effettuato, la tabella che segue riporta le risposte relative ai due rilevamenti alla domanda "D7. Durante la sua formazione, quale/i tipo/i di pratiche professionali ha effettuato (più risposte possibili)". In diminuzione il numero di pratiche remunerate. Nell'opzione "altri tipi di pratica" supponiamo nuovamente delle incomprensioni legate alle opzioni del questionario che non sono pertinenti per il contesto ticinese.

Tabella 6 - Tipo di pratica al terzo anno - confronto con 21 e 22

Tipo di pratica al terzo anno (D7)	Rilevamento dati 2021 (diplomati 2020 Q+1) ²	Rilevamento dati 2022 (diplomati 2021 Q+1)
Pratica professionale nelle classi di un/una docente di pratica professionale	45/89	35/58
Non ho svolto pratiche professionali	0/89	0/58
Pratica con impiego remunerato (incarico al terzo anno) con responsabilità di conduzione della classe	10/89	4/58
Altro tipo di pratica professionale o stage	2/89	1/58
Nessuna risposta	43/89	23/58

La domanda relativa alle supplenze effettuate durante la formazione conferma che studentesse e studenti del DFA/ASP sono abbastanza spesso sollecitate/i per supplire durante la loro formazione, come si vede nella tabella 7, con un aumento in percentuale che passa dal 30% nel 2021 al 46% nel 2022. Nella tabella 8 si legge che si tratta soprattutto di supplenze di breve durata nella stessa sede, probabilmente quella in cui stavano svolgendo le loro pratiche professionali.

Tabella 7 - Impiego durante la formazione

Impiego durante la formazione (D8)	Rilevamento dati 2021 (diplomati 2020 Q+1) ³	Rilevamento dati 2022 (diplomati 2021 Q+1)
Impiego o supplenze	34/89	27/58
Nessuno	55/89	31/58

Tabella 8 - Tipologia di impiego durante la formazione

Tipologia di impiego (D8a)	Rilevamento dati 2021 (diplomati 2020 Q+1) ⁴	Rilevamento dati 2022 (diplomati 2021 Q+1)
Numerose supplenze di breve durata in diversi istituti	2/89	3/58
Numerose supplenze di breve durata in un solo istituto	22/89	18/58

² La somma delle risposte misurate è superiore al numero di partecipanti visto che può avvenire che una persona abbia fatto più tipologie di pratica nello stesso anno.

³ La somma delle risposte misurate è superiore al numero di partecipanti visto che può avvenire che una persona abbia fatto più tipologie di pratica nello stesso anno.

⁴ La somma delle risposte misurate è superiore al numero di partecipanti visto che può avvenire che una persona abbia fatto più tipologie di pratica nello stesso anno.

Una supplenza di lunga durata	5/84	4/58
Un impiego stabile nell'insegnamento	5/89	3/58
Un impiego al di fuori dell'insegnamento	3/89	0/58

PROFILI "ATIPICI": DIPLOMI E PROFESSIONI PRIMA DI INIZIARE LA FORMAZIONE AL DFA/ASP

I percorsi formativi delle persone che si iscrivono al DFA/ASP sono interessanti per capire come evolve nel tempo la composizione delle coorti, anche in relazione a profili meno tipici rispetto alla tradizionale entrata dopo l'ottenimento della maturità.

Le risposte relative al tipo di diploma ottenuto precedente all'entrata nella formazione DFA/ASP sono riportate nella tabella 9.

Tabella 9 - Diplomi ottenuti prima della formazione DFA

Diploma (D2)	Diplomati 2016	Diplomati 2017	Diplomati 2018	Diplomati 2019	Diplomati 2020	Diplomati 2021
Scuola di cultura generale o scuola professionale	-	-	1	1	-	1
Maturità	20	37	40	39	33	32
Bachelor	3	5	3	4	5	2
Master	-	1	1	1	2	-
Dottorato	-	-	-	-	-	-
MAS /CAS o DAS	-	-	-	-	-	-
Diploma per l'insegnamento (studi pedagogici)	-	1	-	1	-	-
Altro	-	-	-	-	6	-

Si notano alcune variazioni nel numero di persone che accedono al DFA/ASP con una maturità. Si consideri che nelle 6 risposte aperte relative all'opzione "altro" sono menzionati in realtà tre diplomi liceali (si ipotizza che le persone non si sono riconosciute nell'opzione che indicava unicamente "maturità"), due attestati federali di capacità e un diploma cantonale di esercente. Con l'intento di approfondire l'interessante caso delle persone che seguono iter formativi "atipici" prima di iscriversi al DFA/ASP, è stato deciso dal gruppo di pilotaggio intercantonale di aggiungere una domanda nel questionario di maggio 2023, che permetterà di interrogare in modo esplicito le esperienze di riqualifica professionale, in aggiunta alle domande già presenti relative agli impieghi precedenti l'inizio della formazione all'insegnamento.

Si segnala qui in grassetto le domande aggiunte nell'ultimo questionario (2023):

D3. Prima della sua formazione pedagogica, aveva già avuto uno o più impieghi?

D3a. In questo caso voglia precisare (più scelte possibili):

(...)

D6. Quando ha iniziato la formazione all'insegnamento, qual era il suo obiettivo?

D6b: Si trattava di una riqualifica professionale?

(se sì): D6c: Quale era la sua attività professionale prima di questa riqualifica?

I dati relativi a queste domande saranno analizzati in un futuro rapporto di ricerca, ma possiamo anticipare che le risposte ticinesi sono pochissime, e riguardano impieghi nell'ambito amministrativo/commerciale.

III- DOPO L'OTTENIMENTO DEL DIPLOMA – ATTIVITÀ DEI NEODIPLOMATI E DELLE NEODIPLOMATE

Entre l'amour des élèves
et celui des savoirs,
nous n'avons pas à choisir.
Philippe Meirieu

In questo capitolo sono presentati alcuni dati relativi ai percorsi delle neodiplomate e dei neodiplomati dopo l'ottenimento del diploma. Se una netta maggioranza si destina all'entrata nella professione di docente, alcuni altri percorsi sono intrapresi da alcuni di loro.

RICERCA DI IMPIEGO

Una sezione del questionario pone delle domande relative alle procedure realizzate per la ricerca di un impiego nella scuola. La tabella 10 presenta alcuni dati relativi al numero di candidature inviate, ai colloqui ottenuti e al numero di offerte ricevute. Non vi sono grandi variazioni tra i due rilevamenti, se non per la media del numero di candidature spontanee inviate. Sembra inoltre che il numero di colloqui medi ottenuti aumenta, stando possibilmente a significare che le direzioni e i comuni si prendono maggiore tempo per decidere dell'impiego della persona adatta ad un posto di insegnamento nel loro contesto.

Tabella 10 - Numero approssimativo di candidature inviate e riscontri

Candidature (D13a)	Rilevamento dati 2021 Diplomati 2020 (Q+1) (42 risposte)	Rilevamento dati 2022 Diplomati 2021 (Q+1) (28 risposte)
Numero di candidature inviate per impieghi messi a concorso	<ul style="list-style-type: none"> – tra 1 e le 50 – in 7 ne hanno mandate 10 – media = 17.6 	<ul style="list-style-type: none"> – tra 3 e le 50 – in 5 ne hanno mandate 15 – media = 17.5
Numero di candidature spontanee	<ul style="list-style-type: none"> – tra le 0 e le 40, – in 27 nessuna – media = 3.9 	<ul style="list-style-type: none"> – tra le 0 e 15 – media = 1.3
Numero di richieste di colloqui ottenuti	<ul style="list-style-type: none"> – tra gli 0 e i 6 colloqui – in 14 ne hanno svolti 3 – media = 2.6 	<ul style="list-style-type: none"> – tra 0 ed 8 – in 8 ne hanno svolti 1 – media = 3.1
Numero di offerte di impiego ricevute	<ul style="list-style-type: none"> – tra 0 e 6 offerte – in 19 hanno ricevuto 1 offerta – media = 1.6 	<ul style="list-style-type: none"> – tra 0 e 8 offerte – in 14 hanno ricevuta 1 offerta – media = 1.7

La tabella 11 invece illustra quante persone sono state chiamate ad occupare un posto senza aver sottoposto una candidatura – dai dati si evince che questi solleciti spontanei sono arrivati unicamente dalle direzioni d’istituto.

Tabella 11 - Solleciti spontanei

È stato sollecitato in modo spontaneo ad occupare uno o più posti? (D15 - Q+1)	Rilevamento dati 2021	Rilevamento dati 2022
Sollecitazione spontanea	18, mancante 3, tot 48	11, mancante 2, tot 35
Sì, dalla direzione di uno o più istituti	18, mancante 3, tot 48	11, mancante 2, tot 35
Sì, da altre persone	0	0

Per quanto riguarda il tipo di impiego e la situazione di insegnamento nell’anno scolastico relativo all’anno di rilevamento, le due tabelle seguenti sintetizzano le risposte relative al numero di incarichi parziali, supplenze o incarichi stabili (tabella 12), rispettivamente come sono composti questi incarichi (tabella 13), in particolare se sono supplenze o incarichi stabili, se sono svolti in una sola sede o in parallelo in più sedi. Se la maggioranza delle risposte a queste domande concerne le persone che affermano di avere un solo incarico stabile sia nel 2021 che nel 2022 (all’incirca un terzo dei rispondenti nei due rilevamenti), va sottolineato che molte persone non rispondono a queste domande, per ragioni che non ci è dato conoscere⁵.

Tabella 12 - Situazione di insegnamento nell'anno di riferimento

Situazione di insegnamento nell’anno scolastico (D16)	Rilevamento dati 2021	Rilevamento dati 2022
Più impieghi nell’insegnamento	5/89	9/58
Una sola supplenza nell’insegnamento	3/89	0/58
Un solo impiego stabile della durata dell’intero anno scolastico	33/89	20/58
Nessun impiego nell’insegnamento	4/89	4/58
Nessuna risposta	44/89	25/58

⁵ In alcuni rari casi le persone che rispondono evocano la confidenzialità, altri (altrettanto rari) esprimono il fatto che il questionario risulta lungo e a tratti ripetitivo. A tale proposito, nel gruppo di pilotaggio è in corso un’analisi sull’andamento delle risposte alle domande su tutto l’arco del questionario, per capire quali sono i passaggi dove più spesso le persone interrogate rinunciano a proseguire nel completamento o saltano delle domande.

Tabella 13 - Tipo di impiego

Tipo di impiego (D17)	Rilevamento dati 2021	Rilevamento dati 2022
Diversi impieghi stabili in parallelo	0/89	3/58
Diverse supplenze in parallelo	0/89	2/58
Diverse supplenze successive	3/89	1/58
Un impiego stabile (intero anno scolastico) e una o più supplenze	2/89	6/58
Diverse supplenze o impieghi in una sola sede	0/89	3/58
Nessuna risposta	84/89	49/58

Tra coloro che hanno affermato di avere un incarico fisso, la maggior parte conferma di essere stato titolare di una classe, come si vede nella tabella 14. Vi sono poi, come si legge nella tabella 15, coloro che lavorano come docenti con un'altra funzione.

Tabella 14 - Docente titolare

È stato titolare di una classe?	Rilevamento dati 2021	Rilevamento dati 2022
Docente titolare di una classe	32/48	23/35

Tabella 15 - Altra funzione

Impiego in sede con un'altra funzione	Rilevamento dati 2021	Rilevamento dati 2022
In qualità di docente di appoggio	4/4	4/4
In qualità di docente di sostegno	0/4	0/4
In qualità di docente per allievi alloglotti	0/4	0/4

Ancora una volta il limite dei pochi dati a disposizione non permette delle analisi approfondite; si nota però che nei rilevamenti dei due anni considerati in questo rapporto, nessuno ha lavorato come docente per allieve/i alloglotte/i.

Per quel che concerne la continuazione degli studi, i dati sono troppo pochi per meritare una tabella, ma sono riassumibili come segue:

- in entrambi i rilevamenti (2021 e 2022) sono ogni volta tre le persone che affermano di aver continuato gli studi;
- per quanto riguarda il questionario +3, nel rilevamento 2021 una persona ha preso un congedo e una persona ha proseguito gli studi; nel rilevamento 2022 invece due hanno indicato di aver proseguito gli studi.

Le indicazioni sulla percentuale di lavoro nell'anno del rilevamento, distinte per anno di ottenimento di diploma, e dunque in funzione del questionario di riferimento (+1 o +3) sono sintetizzate nella tabella 16 che segue.

Tabella 16 - Percentuale di lavoro

Percentuale di lavoro (%)	Rilevamento 2021		Rilevamento 2022	
	2020 (Q+1) (40 risposte)	2018 (Q+3) (36 risposte)	2021 (Q+1) (26 risposte)	2019 (Q+3) (20 risposte)
20	-	-	1	-
50	12	2	12	4
60	-	-	-	1
62	1	-	-	-
68	-	1	-	-
80	-	-	2	-
87	-	1	-	-
90	1	-	-	-
100	26	32	11	15
Nessuna risposta	8	5	9	3

Dai dati ricavati sono prevalenti i tempi pieni, seguiti dai metà tempi. I tempi parziali diversi dal 50% sono rari. Si nota che al terzo anno di insegnamento in generale la percentuale del 100% è più frequente.

I dati relativi all'impatto della pandemia sulla ricerca d'impiego sono stati ignorati in questo rapporto. Si conferma una tendenza all'impatto minimo o nullo, in linea con i dati collettivi analizzati nel rapporto intercantonale.

IV- L'INSERIMENTO PROFESSIONALE – L'IMPATTO DELLA PANDEMIA, UN RIVELATORE

Crisi, sconvolgimenti e malattie
non accadono per caso.
Servono come indicatori
per cambiare rotta,
esplorare nuove direzioni,
sperimentare un percorso di vita diverso.
Attribuita a Carl Gustav Jung

In questo capitolo ci si intende chinare sull'impatto della pandemia sull'inserimento professionale. Oltre ai dati quantitativi, che indicano come hanno valutato l'impatto della pandemia sul vissuto del loro inserimento professionale le persone indagate, alcuni approfondimenti relativi alle risposte aperte permetteranno di esplorare certe motivazioni e rispondere all'interrogativo evocato in precedenza: cosa rivela l'impatto percepito da una crisi sul vissuto di un momento significativo come quello dell'inserimento professionale?

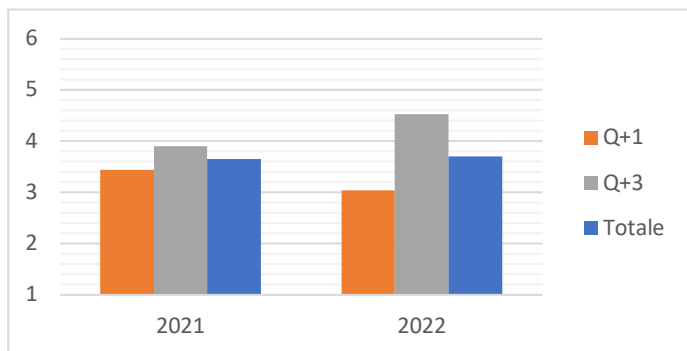
IMPATTO SULL'INSERIMENTO PROFESSIONALE - DATI QUANTITATIVI

Alla domanda D39 "In quale misura la pandemia da COVID-19 ha avuto un impatto sul suo vissuto professionale?" le persone indagate rispondono su una scala che va da "Nessun impatto" (=1) a "Impatto molto forte" (=6) oppure "Nessuna opinione".

Tabella 17 - Impatto della pandemia sul vissuto professionale (D39)

Anno di rilevamento	Anno diploma	Impatto
2021	2020 (Q+1)	39 risposte, media 3.44, ds = 1.334
	2018 (Q+3)	33 risposte, media = 3.91, ds = 1.156
	Totale	72 risposte, media = 3.65, ds = 1.269
2022	2021 (Q+1)	24 risposte, media = 3.04, ds = 1.398
	2019 (Q+3)	19 risposte, media = 4.53, ds = 1.307
	Totale	43 risposte, media = 3.70, ds = 1.536

Grafico 18 – Dati intercantonali: impatto sul vissuto professionale nel 2021 (INSERCH, 2022)



L'impatto della pandemia sul vissuto professionale in Ticino è stato maggiore per i rispondenti Q+3, sia nel rilevamento 2021 che in quello del 2022. La media più alta la si trova nel 2022 per i Q+3 (diplomati nel 2019) con una media di 4.53. Non risulta invece esserci una differenza significativa tra il rilevamento del 2021 e quello del 2022 ($F_{(1, 113)} = .03$; $p = ns$).

Le medie ticinesi sono molto simili alle medie intercantonali⁶. Ad esempio nel rilevamento 2022, le medie complessive dei questionari analizzati nel rapporto INSERCH si situano globalmente attorno al 3,43 (su una scala da 1 a 6) per le persone diplomate un anno prima (+1) e 3,75 per quelle diplomate nel 2019 (+3). Nelle analisi intercantonali (grazie al cumulo di dati) è possibile misurare la significatività della differenza tra le due coorti (diploma nel 2021 vs diploma nel 2019) che risulta significativa ($p < 0,001$). Ciò si può spiegare con il fatto che chi ha ottenuto il diploma nel 2019 era al primo anno di insegnamento durante la primavera 2020, subendo in prima linea le conseguenze della chiusura delle scuole.

Per i dati ticinesi siamo dunque su un impatto che potremmo considerare come medio-forte: la pandemia ha avuto dunque un effetto che non va sottovalutato, e che come abbiamo detto in apertura a questo rapporto, ci interessa soprattutto in termini di rivelatore di quelle dimensioni dell'inserimento professionale (ma anche dell'insegnamento in generale) che sono state impattate negativamente dalle misure restrittive e che risultano dunque come significative per le persone coinvolte, come cercheremo di approfondire con i dati qualitativi qui di seguito.

IMPATTO SULL'INSERIMENTO PROFESSIONALE - DATI QUALITATIVI

Sono purtroppo pochissime le risposte alle domande aperte relative all'impatto della pandemia da parte delle persone diplomate in Ticino: solo 12 risposte per il rilevamento 2022 (+3, dunque diploma 2019), e nessuna risposta per il rilevamento 2021 (+1, dunque diploma 2020). Tali risposte sono dunque da trattare come elementi che permettono di fare ipotesi di comprensione e ovviamente in nessun modo come dati a carattere esplicativo. Abbiamo dunque voluto confrontando la distribuzione di queste dodici risposte con la distribuzione delle risposte

⁶ Nel rapporto intercantonale i dati sono stati ricodificati secondo le forchette seguenti: 1-2: poco impatto / 3-4: impatto medio / 5-6: forte impatto.

collettive⁷ (prendendo come esempio la sintesi dei dati intercantionali dei rilevamenti 2021 e 2022, vedi tabelle 18 e 19):

Grafico 19 – Dati intercantionali: impatto sul vissuto professionale nel 2021 (INSERCH, 2022, p. 27)

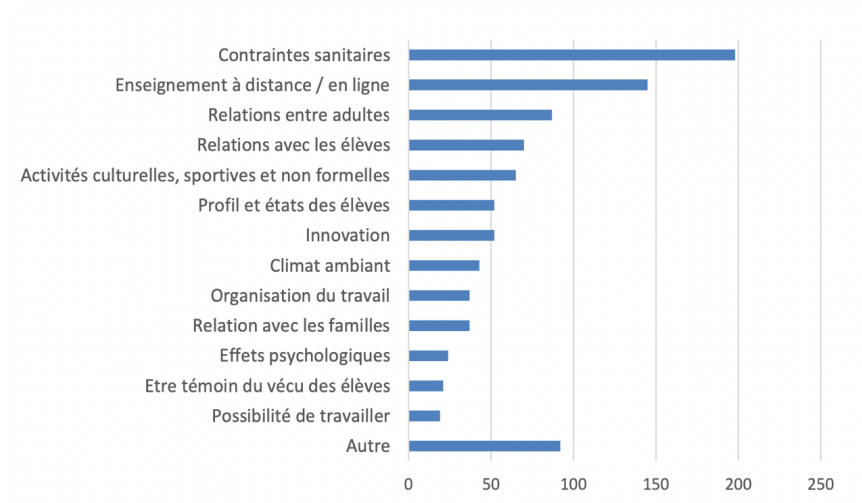
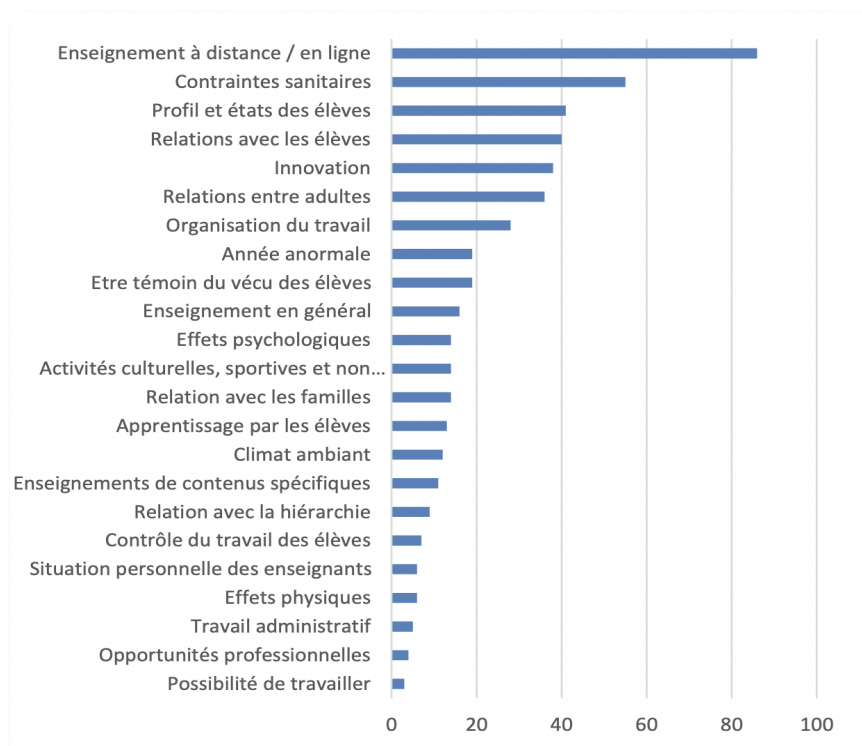


Grafico 20 - Dati intercantionali: impatto sul vissuto professionale nel 2022 (INSERCH, 2023, p. 34)



Esponiamo qui di seguito la totalità delle risposte ticinesi, utile per avere un quadro generale di ciò che ha preoccupato chi ha iniziato l'insegnamento subendo l'impatto della pandemia. In grassetto la categoria generica, seguita dalle sotto-categorie. Tra parentesi è indicato il numero di occorrenze per categoria o sotto-categoria. In alcuni casi, sono riportati in *italico* alcuni estratti a mo' di esempio significativo della categoria.

⁷ Per un approfondimento sull'impatto della pandemia sulla formazione a livello intercantonale, si veda Rey et al. (2022).

Insegnamento a distanza (4)

Insegnamento meno efficace (compreso il ritorno a un modello di insegnamento direttivo o al monitoraggio individuale degli allievi) (2)

Insegnamento a distanza (non è lo stesso lavoro) (2)

Misure sanitarie (4)

Uso di oggetti comuni (1)

Pulizia delle attrezzature scolastiche (1)

Indossare la maschera (2)

Insegnamento in generale (3)

Attività rese impossibili (o metodi di insegnamento) (3)

Giornate scolastiche molto più limitate, poche attività a gruppi, poche uscite, poche condivisioni e collaborazioni con altre classi...

Attività culturali, sportive e non formali (3)

Gite, campi scuola (1)

Attività interscolastiche (2)

Organizzazione del lavoro (3)

Organizzazione – incertezza (1)

Organizzazione – carico di lavoro (1)

Organizzazione – improvvisazioni (1)

Rapporti con gli allievi

Perdita di connessione con gli allievi (2)

Ha influenzato il rapporto con gli allievi (niente più vicinanza) e il modo di fare lezione (limitazione del lavoro a gruppi e a coppie)

Profilo e condizione degli allievi (2)

Ritardi e assenze degli allievi (1)

Allievi con bisogni speciali (educativi o scolastici) (1)

Effetti psicologici (2)

Perdita di morale (e di motivazione) (1)

Sposatezza / perdita di pazienza (1)

Sono stati periodi traumatici per il carico di lavoro e la gestione delle famiglie

Anno anomalo (2)

Dopo pochi mesi dal mio primo incarico ho dovuto far fronte a tutte le novità classiche di un primo impiego e a tutte le restrizioni e cambiamenti dovuti al COVID-19

Questo è il mio primo anno di insegnamento, questa è la mia realtà professionale. Non ho confronti da fare con gli anni precedenti siccome mi manca l'esperienza.

Relazione con gli adulti (1)

Contatto più difficile tra colleghi (1)

Rapporti con le famiglie (1)

Innovazione (1)

Innovazione – necessità di adattamento (1)

Clima (1)

Effetti fisici (1)

Mal di testa (1)

Abbiamo potuto notare che gli elementi citati maggiormente dalle persone neo-diplomate in Ticino corrispondono in buona parte ai dati complessivi dello studio. Le conclusioni tratte dalle analisi intercantonali evocano quali sono gli elementi che emergono come particolarmente significativi al momento dell'inserimento professionale, dove la crisi accentua ciò che importa maggiormente:

I legami tra le persone (allievi, famiglie, colleghi e colleghe), l'accoglienza informale in una comunità di pratica, la possibilità (impedita per le persone diplomate nel 2019) di fare l'esperienza di un primo anno di insegnamento vissuto dall'inizio alla fine, ma anche una preoccupazione maggiore per gli allievi e le allieve più in difficoltà, sono tutti elementi che si situano al centro dell'inserimento professionale, e meritano dunque particolare attenzione in questa fase delicata della carriera di docente. (INSERCH, 2023, pp. 35-36, tda)

I dati ticinesi sembrano mettere un focus particolare sulle modalità di insegnamento, ridotte a quelle più tradizionali, dunque frontali, con poche possibilità di lavoro a gruppi e di scambio tra le classi, di contatti fisici ravvicinati, con meno libertà di organizzare gite a carattere pedagogico, effetti principali nominati dalle nuove leve in Ticino come conseguenze dell'impatto della pandemia. Poter insegnare applicando modalità attive, variando le architetture didattiche, e potendo uscire dall'aula, sembra essere un elemento significativo per vivere un'entrata nella professione soddisfacente e arricchente dal punto di vista del vissuto professionale. Seguono, nei dati ticinesi, le menzioni di difficoltà organizzative (già presenti nelle ricerche longitudinali come caratteristiche delle difficoltà durante i primi anni di insegnamento), accentuate all'incertezza e dalle restrizioni provocate dalla pandemia. Anche in Ticino preoccupa il rapporto con gli allievi, reso più difficile a causa della necessaria distanza fisica, ma anche a causa delle loro difficoltà scolastiche accentuate dalle assenze e dalle conseguenze nefaste del periodo di didattica a distanza.

I vissuti dei e delle ticinesi sembrano invece essere stati un po' meno impattati che nella media inter-cantonale per quanto riguarda il contatto con i colleghi e con le famiglie, o la dimensione della necessità di innovazione (ovvero di adattarsi rapidamente ad una situazione inedita): se nei risultati intercantonali queste dimensioni sono ai primi posti tra quelle menzionate, nei dati relativi al Ticino sono poco presenti o assenti.

Per concludere, questo capitolo ha permesso di mettere l'accento sul valore di "cartina tornasole" della crisi sugli elementi significativi dell'entrata nella professione: in sintesi, gli elementi su cui l'impatto di limitazioni e ostacoli causati dalla crisi è stato sentito in modo più forte sono quelli relativi all'impossibilità di variare le modalità di insegnamento e di organizzare attività meno tradizionali, e sentirsi limitati nella relazione con i principali destinatari del loro agire professionale: i loro allievi e le loro allieve. Sono dati che possono essere considerati come importanti da considerare nelle riflessioni sulla formazione iniziale e continua – riflessioni che saranno riprese nelle conclusioni di questo rapporto.

V- BILANCIO DELLA FORMAZIONE E BISOGNI DI FORMAZIONE CONTINUA

Nessuno educa nessuno,
nessuno si educa da solo,
ci si educa insieme,
con la mediazione del mondo.
Attribuita a Paulo Freire

Uno dei capitoli che appare sistematicamente nei rapporti ASPTRANSTI o INSERCH realizzati nel corso degli anni è quello sul bilancio che fanno le persone neodiplomate della loro formazione conclusa un anno o tre anni prima del rilevamento. È del resto una delle ragioni d'essere dello studio longitudinale: interessarsi a come valutano la formazione ottenuta, cosa si portano via di utile, quali dimensioni criticano o giudicano insufficienti è indispensabile per contribuire al costante miglioramento dell'ingegneria di formazione nella formazione stessa. Appare dunque utile iniziare questo capitolo ripercorrendo alcuni dei rapporti ticinesi prodotti (a partire dal primo, redatto del 2006), per fare emergere alcune costanti, ma anche elementi che mutano negli anni di rilevamento.

2006 – un primo rapporto relativo ai “pionieri” diplomati dell’ASP

Nel primo rapporto Asptransit (Donati e Vanini, 2006) è stata data voce a coloro che hanno ottenuto, nel 2005, i primi diplomi della neo-nata Alta Scuola Pedagogica. È dunque una coorte “pioniera” che risponde, un anno dopo l'ottenimento di questo nuovo diploma, alle domande dello studio allora chiamato “Asptransit”, e non ancora inserito in un'inchiesta intercantonale. In sintesi, per quanto riguarda la valutazione del percorso formativo, emerge allora il termine “disorganizzazione”, in buona parte imputato alla novità del ciclo di studi profondamente modificato. Le altre dimensioni criticate sono l'eccessivo carico di lavoro e un'impressione di ripetizioni o di doppioni in particolare il terzo anno di formazione – elementi spesso imputati ad una mancanza di comunicazione tra formatori/formatrici. Mancano invece, a detta di alcuni-e neodiplomati-e del 2005, approfondimenti di temi trattati solo superficialmente:

Come affrontare una programmazione a lungo termine? Come combinare una visione d'insieme annuale dei contenuti, e fissare degli obiettivi di padronanza per l'intero anno scolastico? Come gestire aspetti organizzativi senza lasciarsi sommergere? Come gestire la relazione con colleghi e genitori? A queste ed altre domande i futuri docenti si aspettavano risposte concrete, che dicono di non aver ricevuto a sufficienza. (Donati e Vanini, 2006, p. 36)

In alcune risposte emerge poi la proposta di un anno a metà tempo. Sappiamo oggi che tale cambiamento è poi stato effettivamente implementato.

Altre mancanze nominate nel 2006 sono quelle di un'efficace pratica riflessiva, soprattutto per mancanza di “tempo di approfondimento, di spazio per mettersi in gioco, per imparare a riflettere a partire dalla pratica. È questo un bisogno emergente soprattutto di coloro che si sono inseriti subito nella pratica d'insegnante” (ibidem, p. 37).

Presente poi la critica perenne della “troppa teoria”, o paradossalmente, della teoria non approfondita a sufficienza secondo altri, o troppo scollegata dalla pratica. Del resto fra le critiche

positive al primo posto vi sono le pratiche professionali come luogo di sviluppo professionale; seguono poi elementi quali formatori e formatrici ASP competenti, accoglienti, che trattano studenti e studentesse come adulti e professionisti in divenire, con una dimensione del rapporto umano ritenuta particolarmente importante. Citati inoltre come positivi i moduli interdisciplinari di applicazione (MIA), a carattere seminariale, che permettono sperimentazione e collegamenti tra teoria e pratica, nonché il modulo continuato (MOC) che permette di lavorare su sé stessi come futuri professionisti e future professioniste, sviluppando competenze di autocritica, capacità relazionali e pratica riflessiva.

2009 – ancora troppa distanza dalla realtà?

Del secondo rapporto, redatto tre anni dopo (Donati e Vanini, 2009), si possono evidenziare due elementi tra i tanti presentati. Il primo riguarda una costante, presente in modo sistematico in tutta la letteratura scientifica sull'inserimento: le pratiche professionali, sempre e ancora plebiscitate.

I periodi di pratica professionale, a conferma ulteriore di quanto emerge dalla letteratura su questo aspetto, sono il momento della professionalizzazione che più è apprezzato e considerato utile da parte dei neodiplomati. All'apprezzamento generalizzato dei periodi di pratica professionale si aggiungono poi altri aspetti connessi: diversi neodiplomati apprezzano d'aver conosciuto il territorio, ma considerano soprattutto d'aver ottenuto una buona preparazione all'autocritica e alla gestione delle critiche, nonché una buona capacità di pratica riflessiva, grazie ad esempio al dispositivo offerto dal modulo continuato (MOC). Diversi moduli d'applicazione (MIA) sono citati come luoghi di formazione apprezzati, poiché permettevano la preparazione e la messa in pratica di progettazioni didattiche; riemerge il bisogno di avere a disposizione più materiale didattico. Alcuni, infatti, propongono che i MIA siano più sistematici, coprano molti più ambiti disciplinari e permettano la creazione di una sorta di banca dati a disposizione di tutti, con attività pronte all'uso. I moduli epistemologici e teorici (MET) sono stati citati da alcuni neodiplomati per i corsi legati ad alcuni temi specifici nell'ambito psicopedagogico. Sono diversi gli insegnanti che ritengono di aver acquisito *"tante nozioni teoriche che ora posso sfruttare in modo positivo"* (Donati e Vanini, 2009, p. 44)

La critica relativa alle consegne troppo numerose durante le pratiche persiste:

Spesso i giovani docenti ritengono inoltre che durante le loro pratiche professionali troppe richieste da parte dell'ASP li abbiano spinti a dover mantenere un ritmo eccessivo nel proporre ai bambini le attività, accentuando così la distanza con la situazione reale della classe: *"la realtà è tutta un'altra cosa!"* dice un neodocente a questo proposito, ricordando la frustrazione nel non poter seguire il ritmo reale della classe di tirocinio. Inoltre pratiche così intense sembra non abbiano permesso ad alcuni di potersi prendere il tempo di osservare il docente di pratica professionale." (Ibidem, p. 42)

2014 – contrasti significativi nel bilancio della formazione

Cinque anni (e alcuni altri rapporti) più tardi, nel rapporto redatto da Canevascini e Zampieri (2014) riemergono alcune critiche relative alla mancanza di comunicazione tra

formatori/formatrici, alla mole di lavoro e alle consegne eccessive, nonché ai problemi organizzativi e alle ripetizioni, così come il troppo peso dato alle valutazioni agli esami teorici, rispetto alle certificazioni della pratica.

Interessante però notare che l'autore e l'autrice del rapporto del 2014 mettono in evidenza delle opinioni contrastanti nelle risposte alle domande aperte:

Raggruppati in nove temi diversi, sono state raccolte tutte le espressioni positive e negative legate agli anni trascorsi all'ASP/DFA in qualità di studente a distanza di un anno e da cinque⁸ dal diploma. In tutti i temi possiamo trovare come i pensieri siano contrastanti: per qualcuno un certo aspetto costituisce un punto negativo della formazione, per qualcun altro invece rappresenta una risorsa. (...) Visti negativamente sono i contenuti dei corsi e di alcuni moduli: alcuni poco approfonditi per quel che riguarda la preparazione all'entrata nel mondo della scuola: poco trattati gli aspetti amministrativi e le modalità di gestione delle relazioni, ad esempio con le famiglie. I corsi sono anche visti in gran parte slegati dalla pratica e quindi considerati troppo teorici. D'altra parte questa teoria dopo cinque anni di lavoro viene anche rivalutata dal momento in cui permette di riflettere su quella che è la propria azione didattica e educativa (Canevascini e Zampieri, 2014, p. 38).

2021 - la soddisfazione migliora, alcune critiche restano

Facendo un altro salto in avanti di cinque anni ritroviamo, nel rapporto di Vanini et al. (2021), la pratica professionale considerata dalla quasi totalità (al 91%, con un picco al 96% per i diplomi SI) di chi risponde come l'elemento principale che ha favorito il loro divenire docenti. L'autrice e gli autori del rapporto rilevano un grado generale di soddisfazione che migliora tra il 2016 e il 2018 (anni considerati nel rapporto).

Nella lista degli elementi della formazione considerati più o meno utili, sia per l'inserimento che per il proprio sviluppo professionale ritroviamo poi, accanto alle pratiche professionali, le capacità riflessive, la flessibilità e la creatività. Riemergono le mancanze quali gli aspetti amministrativi, la gestione dei colloqui con i genitori, e i bisogni di allievi con situazioni particolari. Infatti nel rapporto si sintetizza così:

Elementi della formazione DFA che hanno contribuito allo sviluppo professionale sono la pratica, i seminari, il confronto tra pari e le figure di riferimento quali formatori DFA e DPP. Elementi migliorabili sono invece i corsi teorici e la mancata esperienza nelle scuole di alcuni formatori. Il bilancio della formazione è positivo o abbastanza positivo. I tre quarti dei neodocenti sente il bisogno di formazione continua nelle discipline (come italiano, matematica e dimensione ambiente), per la relazione con genitori e allievi in situazioni particolari e per un bisogno generico di rimanere aggiornati. (Vanini et al., 2021, p. 31)

Riteniamo da questo rapido "giro panoramico" relativo alla ricerca longitudinale (divenuta nel frattempo intercantonale) sull'inserimento professionale, alcune costanti nel giudizio di chi termina la formazione ed inizia il suo percorso lavorativo nella scuola. La letteratura scientifica da tempo sottolinea tale tendenza alla critica sistematica ad una formazione spesso giudicata

⁸ Nel rapporto in questione è stata fatta la scelta di confrontare dati relativi a cinque anni dall'ottenimento del diploma piuttosto che tre.

insufficiente quando si vive quel fenomeno da tempo conosciuto sotto il nome di “choc della realtà” (o *reality shock*) (Gaede, 1978; Darling-Hammond et al., 2005; Voss e Junter, 2020), ovvero lo stridere tra una concezione idealizzata della professione e la disillusione di fronte ad una realtà della pratica della professione ben più complessa. A partire da tale considerazione ci interessa però continuare a capire meglio quale margine di miglioramento esiste nel pensare i dispositivi di formazione all’insegnamento, in particolare per permettere a chi si forma di potersi preparare meglio a tale “salto”.

UN ULTERIORE SGUARDO RETROSPETTIVO SULLA FORMAZIONE DFA – ELEMENTI A CONTRIBUTO ALLO SVILUPPO PROFESSIONALE

Dati qualitativi e quantitativi - bilancio della formazione

I dati qualitativi di questa sezione concernono le domande che richiedono di fare un bilancio degli anni di formazione al DFA/ASP. Può essere interessante prima di tutto, ripercorrere per anno di ottenimento del diploma il numero di risposte alla domanda Q11a: “Quali sono gli elementi della sua formazione per i quali ritiene necessario un miglioramento al fine di favorire lo sviluppo professionale dei/delle futuri/e insegnanti?”.

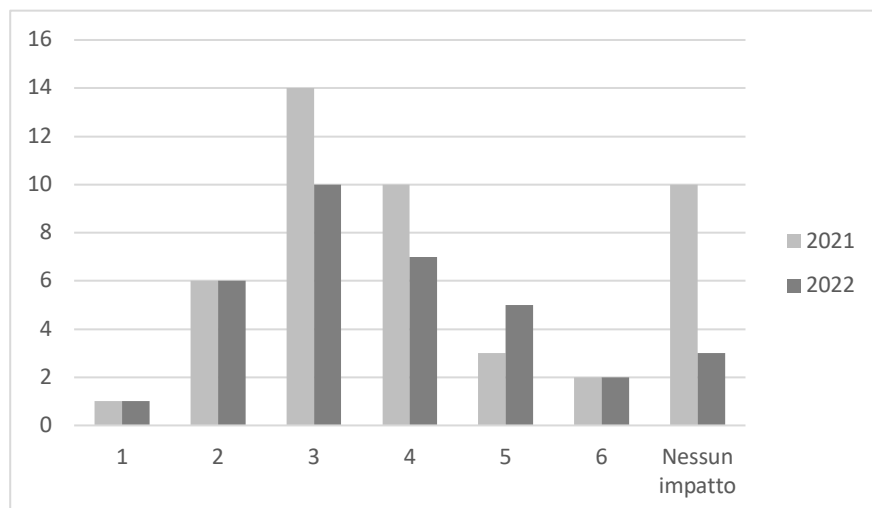
Sì può notare dalla tabella 21 che tale bilancio si situa sempre al di sopra di un valore medio (da 1 =molto negativo a 6 = molto positivo).

Tabella 21 – Bilancio della formazione (2017-2022) – D11b

2017	2016 (Q+1)	17 risposte, media = 4.71, ds = 0.77
	2014 (Q+3)	23 risposte, media = 4.39, ds = 0.89
	Totale	51 risposte, media = 4.53, ds = .86
2018	2017 (Q+1)	17 risposte, media = 4.50, ds = 0.95
	2015 (Q+3)	44 risposte, media = 4.71, ds = 0.77
	Totale	61 risposte, media = 4.56, ds = 0.90
2019	2018 (Q+1)	42 risposte, media = 4.50, ds = 0.67
	2016 (Q+3)	28 risposte, media = 4.64, ds = 0.83
	Totale	70 risposte, media = 4.56, ds = .74
2020	2019 (Q+1)	42 risposte, media = 4.17, ds = 0.96
	2017 (Q+3)	30 risposte, media = 4.57, ds = 0.97
	Totale	72 risposte, media = 4.33, ds = .98
2021	2020 (Q+1)	45 risposte, media = 3.96, ds = 1.09

	2018 (Q+3)	37 risposte, media = 4.49, ds = 0.87
	Totale	82 risposte, media = 4.20, ds = 1.02
2022	2021 (Q+1)	34 risposte, media = 4.35, ds = 0.88
	2019 (Q+3)	22 risposte, media = 4.32, ds = 0.716
	Totale	56 risposte, media = 4.34, ds = 0.815

Grafico 22 – Bilancio della formazione (D11b): confronto frequenze 2021 e 2022



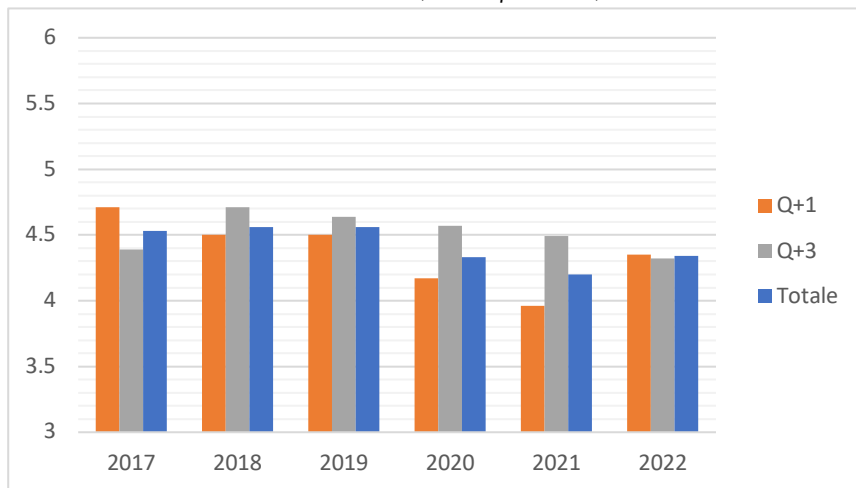
La precedente tabella riporta le medie per ogni anno suddivisa tra Q+1 e Q+3. Si vede che in generale la media dei rispondenti Q+3 è sempre un po' più alta, ad eccezione che per gli anni 2017 e 2022. La valutazione media della formazione, misurata in una scala da 1-6, si mantiene relativamente stabile negli anni; la "nota" più bassa si riscontra nel 2021 (media = 4.2), ma le leggerissime differenze nelle medie non risultano significative dal t-test ($t_{(56)} = .15$; $p = ns$). Si può però fare un'ipotesi relativa all'impatto delle misure di restrizione sulle architetture di formazione e di conseguenza sul bilancio di chi era in formazione durante gli anni più impattati da tali misure.

Nei due anni di rilevamento è stata poi posta una doppia domanda specifica sull'impatto della pandemia sulla qualità della formazione, una chiusa e una aperta. Si nota come l'impatto sia considerato in generale con una tendenza all'impatto negativo, ma con opinioni relativamente contrastate, senza grandi differenze tra le due coorti considerate.

Tabella 23 – Impatto della pandemia sulla formazione – D11covid

2021	2020 (Q+1)	36 risposte, media = 3.39, ds = 1.128
2022	2021 (Q+1)	31 risposte, media = 3.48, ds = 1.262

Grafico 24 - Bilancio della formazione (medie per anno)



Anche in questo caso si propone un confronto con i dati collettivi, dove per il rilevamento 2022 (diplomati nel 2021) 46% considerano che la pandemia ha avuto un impatto né chiaramente positivo né chiaramente negativo (valori 3 e 4) e il 17% indica che non ha avuto nessun impatto sulla formazione (INSERCH, 2023).

Sembrerebbe dunque che l’impatto della pandemia sulla qualità della formazione sia effettivo, multifattoriale e con una caratterizzazione che spazia dagli effetti deleteri a quelli, meno frequenti ma esistenti, positivi. Ancora una volta, se si considera l’effetto della crisi (o dell’evento eccezionale) in termini di rivelatore, appare interessante mettere in evidenza sia ciò che è stato risentito come una mancanza – ovvero i contatti diretti tra le persone da un lato, e dei corsi che adattati in modo insufficiente alla modalità a distanza dall’altro; ma anche ciò che è stato considerato come un vantaggio acquisito – in primis la più grande flessibilità nella fruizione dei corsi (meno spostamenti, più possibilità di seguire i corsi in differita se proposti in modalità asincrona per esempio) e il conseguente guadagno di tempo.

Come già detto, nel nostro rapporto abbiamo analizzato i dati di due rilevamenti:

- quello di maggio 2021 in cui sono stati invitati a rispondere al questionario coloro che hanno ottenuto il diploma nel giugno 2020 (+1) e chi l'ha ottenuto nel 2018 (+3)
- quello di maggio 2022, dove le persone contattate sono state quelle che hanno ottenuto il diploma nel giugno 2021 (+1) e chi l'ha ottenuto nel 2019 (+3)

Può essere utile tornare a riferirsi alla tabella 2 proposta nel capitolo I, che offre una visualizzazione delle varie coorti rispetto al loro anno di ottenimento del diploma, nonché all'impatto avuto dallo scoppio della pandemia che ha avuto come conseguenza la chiusura delle scuole e il passaggio ad una didattica a distanza da marzo a maggio 2020, ma anche alla formazione a distanza nello stesso periodo, e ben oltre per alcuni moduli di formazione iniziale e continua.

In questa sezione del rapporto si presentano alcuni risultati delle analisi delle risposte alle domande aperte relative al bilancio della formazione iniziale, domande riportate qui di seguito:

D11txt: Secondo lei, quali sono gli elementi della sua formazione che hanno effettivamente contribuito al suo sviluppo professionale?

D11a.txt: Quali sono gli elementi della sua formazione per i quali ritiene necessario un miglioramento al fine di favorire lo sviluppo professionale dei/delle futuri/e insegnanti?

D36txt: Quali elementi della sua formazione hanno favorito il suo inserimento professionale?

D37txt: Quali elementi della sua formazione sono risultati deboli per il suo inserimento professionale?

D11_COVID: Quale impatto ha avuto la pandemia da COVID-19 sulla qualità della sua formazione?

D11_COVIDtxt: Per quali ragioni?

Le domande che richiedono un bilancio sulla formazione sono sempre state poste lungo tutto l'arco dello studio longitudinale; nei rilevamenti 2021 e 2022 la novità sono state evidentemente le domande relative all'impatto della pandemia sulla formazione iniziale.

L'analisi dei dati è stata effettuata per raggruppamento e sintesi, e le categorie emerse sono esposte qui di seguito in ordine di rappresentatività.

Elementi della formazione che hanno contribuito allo sviluppo professionale

Alla domanda "Secondo lei, quali sono gli elementi della sua formazione che hanno effettivamente contribuito al suo sviluppo professionale?" le risposte in ordine di frequenza sono categorizzate come segue:

1. La pratica professionale: sono codificate le risposte che indicano unicamente la pratica come elemento che ha contribuito allo sviluppo professionale della o del docente; in alcuni casi le risposte indicano proprio il termine "unicamente" per sottolineare il carattere esclusivo di questa dimensione. In alternativa le persone precisano che è l'elemento principale che considerano abbia contribuito alla loro formazione, a volte commentandolo ("è lì che si impara di più"). Le indicazioni relative al numero di risposte dipendono dal numero di persone che hanno risposto in generale, con un evidente dispersione di risposte tra +1 e +3 per esempio); ma danno un'indicazione sulla rappresentatività della categoria.

Anno di rilevamento	Anno diploma	Risposte / Totale
2021	2020 (Q+1)	31/65
	2018 (Q+3)	30/34
2022	2021 (Q+1)	26/30
	2019 (Q+3)	13/18

Alcuni esempi significativi:

La possibilità di svolgere più pratiche professionali in diverse classi e contesti (Ticino, scuola speciale e stage francofono) (Diploma 2020)

La pratica continuata ed i periodi di pratica blocco. È lì che si impara di più! (Diploma 2018)

La parte di pratica, a contatto con i docenti che lavorano sul territorio. Si ha la possibilità di vedere come funziona davvero il mondo dell'insegnamento (Diploma 2020)

Le migliori esperienze e gli apprendimenti più significativi sono avvenuti durante le giornate di pratica professionale e il confronto con i docenti del territorio (Diploma 2020)

2. La pratica combinata alla teoria: sono le risposte dove la pratica è considerata significativa per lo sviluppo professionale, ma è evocata come significativa la correlazione con la teoria, o i collegamenti con i corsi più teorici.

Anno di rilevamento	Anno diploma	Risposte / Totale
2021	2020 (Q+1)	9/65
	2018 (Q+3)	4/34
2022	2021 (Q+1)	3/30
	2019 (Q+3)	4/18

Alcuni esempi significativi:

La pratica professionale, molto densa sull'arco di tutta la formazione, accompagnata da incontro teorici e seminari in cui confrontarsi tra studenti in formazione e docenti formati in materia. (Diploma 2020)

Equilibrio tra pratica professionale e lezioni teoriche. In particolare il fatto che lo stage fosse durante l'arco di tutto l'anno scolastico. (Diploma 2018)

3. La pratica accompagnata (SAP) e il confronto con i compagni e le compagne: in questa categoria appaiono le risposte che evocano il seminario di accompagnamento professionalizzante e il confronto con altri studenti e studentesse. In alcuni casi è evocata in modo esplicito la pratica riflessiva.

Anno di rilevamento	Anno diploma	Risposte / Totale
2021	2020 (Q+1)	6/65
	2018 (Q+3)	3/34
2022	2021 (Q+1)	7/30
	2019 (Q+3)	1/18

Alcuni esempi significativi:

Pratica riflessiva sul proprio operato in classe. (Diploma 2018)

Anche i momenti di SAP e di accompagnamento professionalizzante trovo che siano stati molto utili, siccome direttamente legati alla pratica. (Diploma 2020)

4. Docenti DFA/ASP / docenti DPP / figure di riferimento: confluiscono qui le risposte che evocano direttamente docenti del DFA/ASP o DPP quali figure di riferimento, modelli, che hanno avuto un ruolo significativo per lo suo sviluppo professionale di chi risponde

Anno di rilevamento	Anno diploma	Risposte / Totale
2021	2020 (Q+1)	5/65
	2018 (Q+3)	6/34
2022	2021 (Q+1)	5/30
	2019 (Q+3)	0/18

Alcuni esempi significativi:

Le critiche costruttive che mi sono state date e chi, dei docenti che è venuto in visita, ha provato a immedesimarsi nella mia situazione. (Diploma 2018)

I miei docenti di pratica; gli scambi con i docenti che hanno esperienza; lo scambio comunicativo con i docenti riguardo le difficoltà che ho incontrato e il fatto che le hanno vissute anche loro. (Diploma 2018)

La condivisione della propria esperienza professionale da parte di docenti professionisti (Diploma 2021)

Ritengo inoltre importante che gli insegnanti degli insegnanti abbiano un'esperienza pratica in ambito educativo. La teoria è un pilastro fondamentale, ma la condivisione di esperienze concrete rende il dialogo vero, ricco e costruttivo. (Diploma 2020)

5. Corsi disciplinari / didattica: in questa categoria sono conteggiate le risposte che evocano corsi di didattica particolari, o che indicano il termine "didattica" nella loro risposta.

Anno di rilevamento	Anno diploma	Risposte / Totale
2021	2020 (Q+1)	5/65
	2018 (Q+3)	2/34
2022	2021 (Q+1)	5/30
	2019 (Q+3)	3/18

Alcuni esempi significativi:

I corsi di didattica che mi hanno permesso di ampliare e consolidare le mie conoscenze riguardo l'insegnamento (Diploma 2018)

Corsi teorici legati all'ambito matematico, linguistico, artistico, psicologico, motorio (Diploma 2021)

6. Corsi teorici / seminari (in generale): qui chi risponde indica in generale “i corsi teorici” o “i seminari”.

Anno di rilevamento	Anno diploma	Risposte / Totale
2021	2020 (Q+1)	3/65
	2018 (Q+3)	1/34
2022	2021 (Q+1)	1/30
	2019 (Q+3)	1/18

Alcuni esempi significativi:

Lezioni fondate su principi psicologici e pedagogici (Diploma 2021)

La formazione nella sua globalità ha contribuito al mio sviluppo professionale (Diploma 2018)

7. Proposte concrete, esempi: sono evocati in queste risposte gli apporti in termini di esempi concreti e proposte da applicare nella pratica.

Anno di rilevamento	Anno diploma	Risposte / Totale
2021	2020 (Q+1)	1/65
	2018 (Q+3)	0/34
2022	2021 (Q+1)	1/30
	2019 (Q+3)	0/18

Un esempio significativo:

La progettazione e proposta di percorsi didattici nelle sezioni di Scuola dell'infanzia (Diploma 2020)

Elementi della formazione da migliorare

Alla domanda "Quali sono gli elementi della sua formazione per i quali ritiene necessario un miglioramento al fine di favorire lo sviluppo professionale dei/delle futuri/e insegnanti?" le risposte sono state di natura molto variata, e sono state codificate e categorizzate – in questo caso le risposte, meno numerose e in certi casi più estese, sono state trattate facendo convergere le risposte dei due anni di rilevamento, ma l'ordine di esposizione che segue riflette la rappresentatività della categoria. Per ognuna, alcuni esempi significativi sono esposti a mo' di illustrazione.

1. In generale: qualità dei corsi teorici e dei seminari, coerenza generale nella formazione, evitare ripetizioni, carico di lavoro, consegne

Questa categoria va per la maggiore sulle quattro coorti considerate.

Nella formazione sono presenti dei corsi ripetitivi. Punterei su una miglior pianificazione dei corsi per impreziosirne i contenuti e migliorarne la qualità.

Le lezioni in comune con gli studenti di SE erano quasi unicamente improntate sulla loro fascia d'età. Sarebbe utile avere più esempi legati alla scuola dell'infanzia.

Calibro del lavoro assegnato da ogni materia. Tutto il lavoro teorico va a scapito della preparazione del materiale della pratica

Migliorare la comunicazione tra i docenti al fine di avere una coerenza nelle consegne proposte tra i vari gruppi (al terzo anno alcuni studenti dovevano redigere dei bilanci mensili mentre altri no, alcuni studenti avevano la possibilità di svolgere un'ulteriore visita sommativa mentre altri no...).

Alcuni corsi teorici possono essere riassunti in meno lezioni

Ho trovato una certa ridondanza tra il secondo e il terzo anno per ciò che riguarda la programmazione di attività, potrebbe essere più arricchente sviluppare maggiormente aspetti come la differenziazione e la valutazione legati a percorsi di lunga durata.

Vi sono diversi corsi a carattere teorico che risultano essere poco utili sia pensando al lavoro di insegnante vero e proprio sia anche se pensati per l'arricchimento di esperienze personali.

2. Professori, docenti DFA/ASP e docenti DPP competenti, con esperienza nell'insegnamento alla SE/SI

Spesso chi risponde è piuttosto prolisso sulle caratteristiche di chi interviene nella formazione, sia per quanto riguarda i e le docenti del DFA/ASP che i DPP sul territorio. Le risposte che fanno pressoché unanimità sono relative all'importanza che chi insegna al DFA/ASP abbia (o per lo meno abbia avuto) esperienza di insegnamento nelle realtà scolastiche corrispondenti (SE/SI):

Essere formati da professionisti del settore e non da docenti che hanno una formazione puramente teorica (o pratica ma legata a contesti diversi). Inoltre, essere giudicati da docenti che hanno maturato una pratica sul terreno permette di ottenere dei consigli e delle osservazioni utili e applicabili.

Vi sono troppi docenti di pratica professionale poco competenti e questo non favorisce lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti.

Trovo che in diversi casi ci sia bisogno di più accompagnamento a livello pratico da parte dei docenti al DFA. In certi casi, alcuni docenti non erano nemmeno al corrente del fatto che stavamo svolgendo una pratica parallela agli studi teorici. Punterei più sul trovare aiuti e strategie pratiche.

3. Preparazione alla gestione di casi difficili, difficoltà di apprendimento, relazioni con le famiglie

Anche questa categoria è piuttosto ben rappresentata dalle risposte aperte codificate:

Lezioni/esempi pratici sui servizi esterni alla scuola con i quali però si collabora regolarmente (Come e quando si collabora/quando attivarli/perché?)

Gestione colloqui con i genitori e con le reti.

Maggiori corsi che trattano la gestione della classe e situazioni di allievi con BES⁹.

Si sottolinea la preoccupazione, già rilevata in altri studi, per la gestione di situazioni che escono dall'ordinario (quanto meno quello atteso): gestione difficile di classi e allievi con bisogni educativi speciali, collaborazione con le famiglie ma anche con tutta la rete di professionisti che ruotano attorno alla classe.

4. Esempi concreti, modelli di progettazione, aspetti amministrativi

Far leggere le slide di teoria a casa e lasciare del tempo al DFA per creare degli itinerari di qualità da condividere tra gli studenti (es. creare un dossier di itinerari).

È mancata una conoscenza di tutti gli aspetti burocratici e amministrativi che concernono la scuola (documenti di sede, organizzazione riunioni, ecc.)

Indicazioni sulla burocrazia (cosa bisogna fare? quando? perché?)

La mancanza di momenti di formazione sulla gestione burocratica è presente fin dalle prime ricerche sull'inserimento professionale, e non sembra venire meno negli anni. L'esistenza, nel curriculum dell'ASP, di un tale corso durante il terzo anno di insegnamento potrebbe essere un fattore che fa variare i numeri nei rilevamenti passati. Un'ipotesi complementare invece è che tali difficoltà, molto concrete, fanno da schermo ad altre difficoltà più difficili da esprimere; o ancora, che tali difficoltà si fanno sentire solo al momento dell'effettivo inserimento professionale, e quindi difficili da anticipare (un po' come i famosi corsi di *sensibilizzazione al traffico* introdotti già da anni nei corsi per l'ottenimento della patente di guida, utili ma che non potranno mai soppiantare il bisogno di fare pratica prendendo il volante).

⁹ Bisogni educativi speciali

5. Più autonomia, percorsi personalizzati, tempi della formazione, libertà accademica / flessibilità / attenzione ai percorsi e ai bisogni di studenti e studentesse / retribuzione

Durante gli stage, gli studenti delle altre SUPSI ricevono una remunerazione per il lavoro svolto. Alla SUPSI a Locarno no. Secondo me, almeno il terzo anno che lavoriamo due giorni a settimana, sarebbe corretto che gli studenti fossero pagati.

A pari merito, le prossime due categorie (6a e 6b) si accostano pur distinguendosi: la 6b comprende unicamente chi considera che occorre aumentare la pratica a scapito della teoria, la 6a invece che l'articolazione tra queste due dimensioni della formazione va preservata o migliorata.

6a. COLLEGAMENTI TEORIA-PRATICA / articolazione / integrazione

*Lezioni teoriche maggiormente collegate alla pratica professionale
Trasposizione tra la teoria e la pratica*

6b. MENO TEORIA, PIÙ PRATICA / mantenere la pratica

Visione più ampia dell'insegnamento, meno teorica e più pratica.

Più rari, ma non trascurabili, i riferimenti a corsi specifici o ad approfondimenti teorici che avrebbero arricchito la formazione.

7. Riferimento a CORSI specifici: disciplinari / didattica / trasversali

*Studio di testi d'autore per l'aspetto pedagogico.
Penso che, durante il corso "Introduzione alla lingua scritta" vadano proposte più teorie e non unicamente quella che ci è stata insegnata.
Ho trovato alcuni corsi opzionali del terzo anno (ad esempio la seconda parte del corso riguardante l'affettività, o il corso sui diritti e doveri dei docenti e dei bambini) molto interessanti e ho pensato che sarebbero stati molto utili a tutti, più di altri corsi (plurilinguismo, ad esempio).
che a mio parere si sarebbero potuti condensare in due lezioni ed eventualmente approfondire come corsi opzionali.*

Anche la pratica accompagnata, che permette il confronto e gli scambi relativi alle esperienze di pratica professionale, è oggetto di commenti e proposte di modifica al fine di migliorarne, agli occhi delle neo-docenti e dei neo-docenti, la qualità e l'efficacia.

8. PRATICA accompagnata (SAP), confronto con compagni

*Bisognerebbe smaltire le ore di SAP o quantomeno renderle più efficaci.
Scegliere dei formatoti SAP soprattutto al terzo anno che abbiano un'esperienza e una formazione idonea per dare un buon esempio ai propri studenti.
Maggiore disponibilità al confronto e alla condivisione di pratiche professionali.*

Vi sono altre categorie meno rappresentate, una degna di nota è quella relativa alla flessibilità e all'attenzione ai percorsi e ai bisogni di studentesse e studenti durante la formazione (come anticipazione sui risultati del rilevamento del 2023, questa categoria prende sempre più spessore nei dati complessivi e sarà oggetto di approfondimenti futuri da parte del gruppo di pilotaggio INSERCH):

Maggiore attenzione a ciò che è utile ed è un bisogno degli studenti che si stanno formando come docenti.

Tutti gli anni abbiamo avuto la stessa tassa d'iscrizione, anche se al terzo anno siamo andati veramente poche ore al DFA.

Un allievo docente, è vero che è in formazione, ma investe molto tempo e cura nella preparazione del lavoro, eppure non è retribuito neanche un minimo.

In sintesi

Alla domanda *“Secondo lei, quali sono gli elementi della sua formazione che hanno effettivamente contribuito al suo sviluppo professionale?”*, le risposte più frequenti sono dunque quelle che vedono unicamente la pratica professionale, seguite da quelle che nominano la pratica combinata con la teoria e la pratica accompagnata.

Gli elementi della formazione ritenuti perfettibili sono soprattutto la coerenza generale nella formazione, le ripetizioni evitabili, il carico di lavoro e le consegne eccessive nelle settimane di pratica blocco¹⁰. Seguono il bisogno di docenti DFA/ASP competenti e con esperienza nell'insegnamento, e poi la necessaria preparazione alla gestione di situazioni difficili sia con allievi che con le loro famiglie. Tra le novità emergenti: è desiderata più autonomia nel percorso di studio, percorsi personalizzati, tempi di formazione più flessibili, libertà accademica e maggiore attenzione ai bisogni e percorsi particolari di studenti e studentesse. Viene espressa inoltre la critica della pratica del III anno non retribuita.

¹⁰ Durante la formazione al DFA/ASP sono previsti sia periodi di pratica professionale di un giorno a settimana, sia periodi di pratica continuata a blocchi di più settimane.

BISOGNI DI FORMAZIONE CONTINUA

Una doppia domanda concerne poi la necessità o meno di formazione continua da parte delle giovani leve. Alla prima domanda chiusa *“Sente la necessità di formazione continua?”* le risposte si distribuiscono come esposto nella tabella 24:

Tabella 25 - Bisogno di formazione continua – D38

Anno di rilevamento	Anno diploma	Sì	No	Senza risposta
2021	Q+1 (48 risposte)	31/48	6/48	11/48
	Q+3 (34 risposte)	29/34	5/34	7/48
2022	Q+1 (35 risposte)	22/35	3/35	10
	Q+3 (23risposte)	17	3	3/23

Uno sguardo sui rilevamenti negli anni precedenti mostra poi che la tendenza relativa a tale domanda è stabile, con una risposta affermativa che si situa sempre attorno al 60%-70%. Le risposte alla seguente domanda aperta che, in caso di risposta affermativa, chiede di precisare per quali ambiti o argomenti, mostra per i rilevamenti che riguardano l'attuale rapporto una serie di bisogni che si situano sia sul piano della didattica (ambiente, storia, geometria, matematica, italiano), sia su quello delle competenze trasversali: sessualità, organizzazione, creatività, tecnologie, primo soccorso, gestione della classe. Nominati anche corsi che si focalizzano sulla gestione di casi difficili o particolari, all'insegnamento a bambini o bambine con difficoltà specifiche di apprendimento o bisogni educativi speciali. Citato anche il bisogno di corsi che diano *“spunti per nuovi progetti innovativi, progettazione di percorsi efficaci”*, come dice un neo-docente. Due altre risposte degne di nota:

In generale, non si smette mai di imparare ed è fondamentale evolvere insieme alla professione. Tutti, visto che insegnare s'impara facendolo.

Ricordiamo che delle domande specifiche relative all'impatto della pandemia sono state inserite nel questionario nei due rilevamenti (2021 e 2022). Quelle che interrogavano sull'impatto della pandemia sulla formazione iniziale sono state formulate così:

D11_COVID: Quale impatto ha avuto la pandemia da COVID-19 sulla qualità della sua formazione?

D11_COVIDtxt: Per quali ragioni?

Le risposte a queste domande sono di varia natura, con opinioni parecchio contrastanti. Chi dice che l'impatto è stato relativamente importante evoca "difficoltà negli incontri con il relatore della tesi (praticamente nulli)"; oppure la mancata possibilità di svolgere una pratica professionale.

Qualcuno invece, considerando che l'impatto fosse minimo o nullo, risponde alla domanda aperta dicendo che "non è cambiato granché rispetto alle lezioni in presenza". È interessante poi notare che emergono anche varie voci che considerano l'impatto della pandemia come forte... ma in positivo. Vi è certo lo esprime con delle *nuances*:

Il Covid non ha permesso di frequentare le lezioni del DFA in presenza. Per alcuni corsi andava bene ugualmente, per altri sarebbe stato più utile e bello essere in presenza.

I dati della ricerca fanno emergere anche varie opinioni che esprimono un giudizio positivo sugli effetti della pandemia sulla formazione iniziale:

L'insegnamento a distanza mi ha permesso di avere orari più flessibili, evitare gli spostamenti e avere più tempo per preparare le lezioni. La scuola a distanza mi ha permesso di scoprire nuove pratiche di insegnamento, rimettermi in gioco, entrare in collaborazione con i docenti e i colleghi.

Didattica a distanza molto meno stressante, più tempo per dedicarsi all'aspetto pratico.

Più flessibilità, un guadagno di tempo, la possibilità di imparare nuove competenze (in particolare informatiche ma non solo): ecco che si vengono messe in luce da quella "cartina tornasole" che è a nostro modo di vedere la crisi affrontata, quali sono i bisogni e le opportunità caratteristiche di alcune persone in formazione. Questi dati ticinesi sono corroborati dalle analisi dei dati collettivi: le stesse ragioni sono evocate per spiegare l'impatto percepito come positivo anche a livello intercantonale, con in aggiunta un sentimento di maggiore autonomia propizio agli approfondimenti, nonché l'impressione che la crisi rinforza la coesione e l'empatia in seno al corpo studentesco.

Di particolare rilievo le numerose ragioni che spiegano l'impatto percepito come negativo: perdita di rete sociale durante gli studi, peggioramento della qualità della formazione, mancanza di dimensioni informali, minore motivazione allo studio, peggioramento della formazione pratica, corsi tenuti a distanza ma non adattati a tale modalità.

Il breve “viaggio nel tempo” che ha permesso di ripercorrere in questo capitolo le analisi e discussioni presentate nei precedenti rapporti ticinesi relativi alla ricerca sull’inserimento nell’insegnamento, permettono di tirare alcune conclusioni che mostrano una tensione tra stasi ed evoluzioni. Vi sono da una parte degli elementi che non variano negli anni – confermando così la fornita letteratura sul tema come commentato in precedenza, che mostra una tappa quasi necessaria di distanziamento dal proprio percorso formativo, quasi un rito di passaggio al momento dell’entrata nella “*cour des grands*”. Vi sono invece delle evoluzioni percepibili in una crescita della consapevolezza sull’importanza della riflessione sulla pratica e sulle connessioni tra esperienza e teoria, che sembra rinforzarsi nel tempo.

VI - NOVE PORTAVOCI – ALCUNI PROFILI PER COMPRENDERE ALCUNI DATI RICORRENTI

Quando scoccate la freccia della verità,
intingete sempre la punta nel miele.
Proverbio arabo

Di seguito sono presentati nove profili di docente scelti tra coloro che hanno risposto al questionario nel 2020 e nel 2021. La scelta di questi nove brevi studi di caso è stata fatta sia in funzione delle loro risposte, in parte piuttosto estese per quanto riguarda le domande aperte, sia perché in certi casi permettono di capire meglio alcuni dati quantitativi soprattutto in relazione alle tematiche principali trattate in questo rapporto : il bilancio della formazione iniziale, il vissuto dell'entrata nella professione, e l'impatto dell'evento inatteso – la pandemia e le sue conseguenze – sui primi due fattori. L'interesse di questa scelta metodologica, inedita rispetto ai rapporti precedenti, è fondato sull'intenzione di dare voce ad alcuni riscontri a volte anche severi nei confronti della formazione al DFA/ASP, capirli meglio, contestualizzandoli in relazione al profilo della persona che risponde¹¹. Anche per questo i nove ritratti presentati sono ineguali a più livelli: non tutti trattano degli stessi temi (le risposte alle domande aperte del questionario sono facoltative e quindi si soffermano sulle dimensioni che per la persona rispondente sono degne di nota) e sono di lunghezza variabile, a seconda della loquacità delle nove persone di cui si andrà ora a presentare uno scorcio a partire dalle loro risposte.

I NOVE PROFILI

Le persone che compongono la selezione di nove profili analizzati più in dettaglio provengono da due annate di risposta ai questionari: cinque persone diplomate nel 2020 – un uomo (docente SE) e quattro donne (due docenti SE e due SI) – e quattro nel 2021 – tre donne (due docenti SE e una SI) e un uomo (docente SE).

“Lorenzo” – docente SE, diplomato nel 2020

Lorenzo, non ancora trentenne, è entrato al DFA/ASP con una maturità commerciale e un attestato federale di capacità.

La sua risposta alla domanda *“Secondo lei, quali sono gli elementi della sua formazione che hanno effettivamente contribuito al suo sviluppo professionale?”* emerge per la sua rarità:

“Un'ottima alternanza tra teoria e pratica.”. Ci interessa quindi capire come tale percezione da parte di Lorenzo si articola nelle altre risposte alle domande aperte. Alla domanda *“Quali sono gli elementi della sua formazione per i quali ritiene necessario un miglioramento al fine di favorire lo sviluppo professionale dei/delle futuri/e insegnanti?”* Lorenzo risponde così: *“A mio modo di vedere sarebbe opportuno focalizzarsi in maniera maggiormente mirata sulla dimensione socio-emotiva.”* Tale riscontro può essere interpretato come una suggestione da parte di una persona altresì abbastanza soddisfatta della formazione al DFA; del resto il suo voto relativo ad un bilancio complessivo della formazione è 5, su una scala da 1-6.

¹¹ L'anonimato è ovviamente garantito dall'uso di pseudonimi, con alcuni dati descrittivi di ogni profilo, che sono stati leggermente modificati oppure omessi per evitare ogni rischio di riconoscere le persone che si esprimono.

L'impatto della pandemia è giudicato da Lorenzo medio-basso (3), secondo lui *"perché ero ormai giunto al termine della mia formazione"*. Nessun impatto invece sulla sua ricerca di un impiego a suo modo di vedere. Quest'ultima è stata favorita per Lorenzo dal fatto di aver già svolto una pratica professionale presso l'istituto in cui è stato assunto.

Lorenzo si ritiene relativamente soddisfatto della collaborazione nel suo impiego di riferimento, anche se specifica così la sua risposta: *"Essendo un istituto molto grande, non è evidente collaborare. Tuttavia, essendoci più classi nel mio stesso ciclo, trovo ci sia una buona collaborazione tra i docenti."* Il bilancio complessivo di Lorenzo è positivo per quanto riguarda il suo inserimento professionale, che lui considera riuscito, *"Perché mi sento un docente a tutti gli effetti, mi sono inserito bene all'interno dell'Istituto e ho dimostrato avere le competenze per ricoprire questo ruolo"*. A questo proposito, Lorenzo precisa alcuni elementi della sua formazione che hanno favorito il suo inserimento: *"Sicuramente i concetti e gli apprendimenti appresi (soprattutto in ambito delle discipline) durante i corsi e i moduli frequentati al DFA e il fatto di essere abituato a collaborare."* Ancora una volta possiamo dire che siamo di fronte ad un giovane docente che valorizza la formazione iniziale, citando dimensioni concettuali, in particolare didattiche, cosa relativamente rara nelle risposte al nostro questionario. Rispondendo invece in modo molto coerente con un'opinione frequente, Lorenzo considera che gli elementi della formazione risultati deboli per il suo inserimento concernono la dimensione burocratica/amministrativa.

Il suo vissuto professionale è stato impattato in maniera medio-forte dalla pandemia (4). In particolare per Lorenzo è stato difficile *"Il fatto di non poter avere contatto fisico con i bimbi (lavorando in una prima elementare) e di dover lavorare con la mascherina."*

Sui suoi progetti professionali per il futuro, Lorenzo sembra in chiaro: intende continuare a lavorare ma a tempo parziale, in modo da poter proseguire gli studi con un Master che gli permetterà di dividersi tra la scuola e altri ambiti professionali.

"Fosca" – docente SE, diplomata nel 2020

La voce di Fosca invece risuona in modo ben più critico. Entrata al DFA/ASP con un diploma liceale, la posizione di Fosca è piuttosto inequivocabile: gli elementi che hanno effettivamente contribuito al suo sviluppo professionale sono *"principalmente le pratiche professionali nelle classi di scuola elementare"*. Alla domanda *"Quali sono gli elementi della sua formazione per i quali ritiene necessario un miglioramento al fine di favorire lo sviluppo professionale dei/delle futuri/e insegnanti?"* la docente si dilunga ringraziando per la domanda, esprimendo sorpresa in modo forse un po' mordace. *"Colgo l'occasione per affermare che diversi corsi teorici frequentati nei faticosi anni trascorsi a Locarno avevano un valore formativo insulso. Vergognoso è anche il fatto che fossimo obbligati a frequentarli (almeno per l'80%) e a fingere che fossero utili, per evitare di dover pagare conseguenze spiacevoli."*

Il riscontro di questa insegnante è, come si può leggere, davvero molto severo nei confronti del DFA/ASP. Ed è anche per questo che ci appare importante capire meglio tale posizione.

Per Fosca l'impatto della pandemia sulla formazione è praticamente nullo, essendo lei all'ultimo anno *"i corsi (inutili) che dovevo frequentare a Locarno erano pochi. La pratica professionale invece ha proseguito, anche se in modalità differente (scuola a distanza)."* Fosca ci parla poi

della ricerca di impiego, favorita dal *“fatto che mi conoscessero già come persona, visto che avevo svolto una pratica nell’istituto.”* Il suo inserimento è a suo modo di vedere ben riuscito: *“Mi sono trovata a lavorare in un contesto nel quale mi sono sentita aiutata e libera di proporre le mie idee. Quindi direi che la collaborazione con i colleghi è stata molto buona.”*

Ben più insoddisfatta invece degli incontri svolti con l’ispettorato: Fosca li considera *“Piuttosto insoddisfacenti siccome si investiva tanto tempo dal quale non si ricavava praticamente nulla (se non le solite frasi fatte e i classicissimi luoghi comuni).”*

Attualmente Fosca lavora a tempo pieno *“all’interno di una sede che mi soddisfa, mi sembra di svolgere un buon lavoro, mi trovo bene con i colleghi e mi sento seguita dalla direzione.”*

Ripete che della sua formazione iniziale considera fruttuose, per il suo inserimento, *“le esperienze svolte nelle pratiche professionali (a volte dure, ma estremamente formative)”*.

Rispondendo poi alla domanda *“Quali elementi della sua formazione sono risultati deboli per il suo inserimento professionale?”* Fosca risponde con verve ed in modo nuovamente prolisso:

“Sono deboli i corsi del DFA che parlano di ipotetiche classi, con ipotetici alunni, in ipotetiche situazioni. L’insegnamento è molto concreto.

Sono deboli i professori che parlano di una realtà, quella della scuola elementare, che spesso non conoscono. Per poter trasmettere qualcosa non basta aver visto la teoria, la scuola bisogna averla vissuta.

Sono deboli le idee che stanno alla base della nuova riforma, poiché corrono su un binario parallelo alla realtà, a Locarno si predica un modo di lavorare che è assolutamente utopico. Quando si arriva in pratica professionale generalmente sono gli stessi DPP a dirtelo per tranquillizzarti.

Sono deboli i corsi con la presenza obbligatoria. Dal momento che i tuoi alunni sono obbligati a frequentare la qualità del corso ne risente in modo sensibilmente negativo.”

Fosca sente la necessità di formazione continua, e precisa che ciò vale per tutti gli ambiti, *“visto che insegnare s’impara facendolo”*.

Giudica l’impatto della pandemia sul suo vissuto professionale come medio-debole (3), e spiega così in che modo: *“La scuola a distanza era una novità per tutti. Ho dovuto confrontarmi con qualcosa che, inizialmente, non sapevo come affrontare”*.

Sui progetti per il futuro Fosca non si dilunga ma precisa che desidera continuare ad insegnare, fino alla pensione, *“sperando di non diventare una maestra depressa che scarica le proprie frustrazioni sugli alunni”*. Alla fine del questionario, Fosca coglie la possibilità di lasciare un ultimo messaggio all’*équipe* di ricerca a cui si rivolge. Eccolo: *“Vi prego di far parlare i dati come si deve! Non ho mai sentito nessuno soddisfatto della formazione al DFA...qualcosa deve cambiare!”* L’opinione di Fosca è ovviamente da trattare in modo attento ma ridimensionato (i dati quantitativi confermano una generale soddisfazione nei confronti della formazione al DFA/ASP). Resta il fatto che la sua voce, pur uscendo dal coro, può dare delle informazioni interessanti in chiave di miglioramento della qualità della formazione, in particolare nelle sue dimensioni di formazione di adulti – se ne riparlerà nella conclusione di questo rapporto.

"Irene" – docente SE, diplomata nel 2020

Anche Irene arriva al DFA/ASP dopo aver frequentato il liceo. Il suo bilancio sulla formazione è più positivo (5) e meno assoluto: *"A mio parere per quando riguarda gli aspetti strettamente disciplinari la formazione riesce a preparare sufficientemente bene i futuri docenti, così come anche nell'impiego nel nuovo PDS e nell'organizzazione temporale del programma (piani settimanali, giornalieri...)." Vi sono però secondo Irene vari elementi per cui è necessario un miglioramento al fine di favorire lo sviluppo professionale delle future generazioni di insegnanti: "Dopo un anno di impiego, sento di non essere stata preparata a sufficienza riguardo tutti gli aspetti più legati ai casi difficili che si possono riscontrare e come effettivamente averci a che fare (soprattutto nel caso in cui tali casi dovessero essere molteplici all'interno di uno stesso contesto classe)." Prosegue poi così: "Inoltre a mio parere una maggior attenzione al come comunicare con le famiglie determinate informazioni o decisioni (gravi difficoltà, decisioni di rallentamento, necessità di valutazioni cognitive...) potrebbe rendere meno angosciante il doverle affrontare da soli una volta terminata la formazione."*

"Yasmina" – docente SI, diplomata nel 2020

Passando al Bachelor per Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 1-2), quindi alla scuola dell'infanzia, si presenta il profilo di Yasmina, una ventina d'anni, che ha iniziato il DFA con una maturità cantonale nonché un attestato federale di capacità.

Yasmina è un'altra di quelle voci di chi considera che l'accompagnamento al DFA ha avuto effetti benefici sul suo sviluppo professionale: *"La pratica professionale ha contribuito notevolmente alla mia professionalizzazione. Anche i momenti di SAP e di accompagnamento professionalizzante trovo che siano stati molto utili, siccome direttamente legati alla pratica".* Non per questo però Yasmina lesina in commenti critici su tutto quanto ritiene sia soggetto a miglioramenti nella formazione (ed è anche per questo che abbiamo scelto di portare alla luce il suo profilo):

"Credo che gli elementi per cui vi è una pista di sviluppo siano molti..."

- avere degli insegnanti formati: persone formate sia sul piano teorico, che con delle esperienze nell'insegnamento (anche alla SI) e con esperienze in Ticino (vi sono troppe differenze con il funzionamento scolastico in Italia e ritengo sia difficile fare dei legami concreti). Anche cercare due attività in Internet di cosa si potrebbe fare in Ticino e proporle come una novità stratosferica non mi sembra molto professionale. Per persone formate intendo che abbiano studiato sul piano teorico, ma anche visto nella pratica ciò che insegnano e che siano davvero competenti (esempio: durante un esame mi è stato chiesto se alla SI si facesse il riposino, siccome la professoressa non era a conoscenza di questa informazione...).

- il numero massimo di assenze: trovo assurdo in una scuola universitaria non potersi assentare per più di un tot, anche se non si è in salute. Personalmente ho dovuto passare un mese con la febbre andando a scuola e non riuscendo a guarire, altrimenti avrei compromesso il mio accesso agli esami perché superavo le ore di assenza. Non da ultimo ho dovuto chiedere il permesso in direzione per assentarmi tre giorni per un'operazione

importante per la mia salute. Trovo davvero che questo vada rivisto. Se una persona salta una lezione trova il modo di recuperarla.

- il fatto che i docenti non si parlino: alcune lezioni si sono ripetute esattamente nello stesso modo fra diversi docenti, per il semplice fatto che non c'è un dialogo fra loro e che nessuno sa davvero cosa fanno gli altri. Inoltre per quanto riguarda le consegne, nessuno è informato delle consegne degli altri, sia per quanto riguarda le attività da svolgere in pratica, che per gli esami o documenti da redigere. Molte molte volte ci siamo trovati in situazioni dove per una pura questione di tempo era impossibile fare tutto. Questo ha creato anche parecchie difficoltà di dialogo con le docenti accoglienti e nella loro visione nei confronti della nostra formazione.

- il fatto di dare delle informazioni chiare e coerenti: data la grande confusione dei docenti nella loro materia e rispetto a quello che si fa in pratica, le consegne cambiavano di continuo e capire cosa si aspettassero da noi era assai complicato. Un giorno abbiamo cercato di renderlo noto a qualcuno e la risposta è stata 'Dovete imparare a vivere nel caos, questo non è niente, così sarete pronte per quando lavorerete veramente'.

- il fatto di avvisare per tempo - gita di una settimana intera, in cui si dormiva fuori con preavviso di due settimane e si pretendeva pure che pagassimo per andarci (ed era obbligatoria) e che avessimo delle automobili per recarci in loco. Ognuno ha degli impegni di vita differenti e credo che chiedere a qualcuno con dei bambini di stare via tutto quel tempo o a qualcuno con un lavoro serale di dover rinunciare alla propria entrata fissa sia fuori luogo.

- il fatto di andare a scuola il sabato: personalmente per me il sabato era giorno di lavoro per potermi pagare gli studi, andare a scuola tutta la giornata di sabato era una perdita di guadagno, dunque un aumento di problematiche finanziarie.

- il fatto di non avere una retribuzione per il lavoro svolto. Effettivamente il terzo anno il lavoro era al 50%, riunioni, collegi docenti, colloqui, corsi di formazione... anche se la mia docente titolare era presente in un'altra aula, ero io ad avere la piena conduzione della classe (e la piena responsabilità!!!). 23 bambini sotto la mia responsabilità e questo non è considerato retribuibile...). Inoltre a livello di conteggio ore, il lavoro effettivo era al 70%, senza calcolare la preparazione dei materiali."

Sembra opportuno analizzare alcuni elementi che fanno eco con le analisi quantitative esposte nei capitoli precedenti di questo rapporto. La voce di Yasmina è rappresentativa di coloro che ritengono che la struttura della formazione al DFA/ASP non lasci spazio all'autonomia nell'organizzarsi, nelle modalità di frequenza, e corrisponde dunque a quei profili atipici, ma sempre più frequenti, di coloro che devono gestire una "doppia vita", guadagnarsi da vivere durante gli studi: per loro le condizioni relativamente rigide e delle modalità di studio uniformi non risultano essere le più adeguate.

Yasmina si esprime inoltre sull'impatto della pandemia sulla sua formazione:

"Interessante il fatto di provare a fare un insegnamento a distanza anche alla scuola dell'infanzia. Ho imparato ad utilizzare molti strumenti che si potranno rivelare utili in futuro.

Da parte del DFA siamo stati obbligati a lavorare in presenza, anche abitando sotto lo stesso tetto di una persona a rischio. Chi invece lavorava veramente con un contratto di lavoro, a quel tempo poteva rimanere a casa vivendo con una persona a rischio: è una richiesta molto grande da fare.

Poco impegno da parte dei professori per svolgere le lezioni online. Nonostante questo cito qui due persone che si sono distinte positivamente per la loro dedizione: il professor X, che si è DAVVERO impegnato tanto per rendere le sue lezioni interessanti e per accompagnarci anche da lontano e la professoressa Y, che ha sempre trovato un modo per sostenerci in tutti i momenti".

Per questa neodocente la pandemia ha inoltre avuto un impatto molto forte (6) sul suo vissuto professionale... in positivo: "moltissime richieste per supplenze". Yasmina infatti sta, al momento della raccolta dati (primavera 2021), frequentando una nuova formazione, ed effettuando delle supplenze in parallelo.

Alla fine del questionario anche Yasmina ci lascia alcuni commenti d'ordine generale, sempre apprezzati: per esempio ci fa notare che *"La variabile di aver continuato gli studi è considerata solamente nelle ultime domande. Ho svolto delle piccole supplenze di qualche giorno, ma non era possibile inserirlo."* Inoltre come Fosca, ci incoraggia: *"Sarebbe bello se pubblicaste i risultati di questo sondaggio."* E come ultimo commento, prima di ringraziarci, Yasmina ci fa notare che la categoria 'sesso' che compporti unicamente l'alternativa binaria 'maschio' o 'femmina' non è molto inclusiva.

"Olivia" – docente SI – diplomata nel 2020

Olivia ha iniziato la formazione al DFA/ASP dopo una maturità liceale. Anche per lei gli elementi della formazione che hanno contribuito al suo sviluppo professionale sono *"soprattutto le pratiche, in diverse sedi e realtà, e i momenti di sperimentazione libera, non vincolati da troppe consegne. Anche gli ottimi rapporti costruiti con alcune docenti accoglienti e lo scambio di esperienze con i compagni di classe sono stati molto arricchenti e importanti."*

Per Olivia i miglioramenti della formazione che porterebbero a favorire lo sviluppo professionale vanno verso una più accentuata possibilità di sperimentare: *"A mio parere dovrebbero essere concessi più momenti di sperimentazione libera, in cui l'azione degli allievi maestri non è sempre delineata da consegne da parte della scuola. Inoltre, trovo che alcuni corsi possano essere ridotti nelle tempistiche in favore - per esempio - di momenti di ricerca personale (di libri, giochi, attività, luoghi di interesse, ...), di ore supplementari di pratica, ecc."*. Anche nel caso di Olivia dunque viene espresso il desiderio di una più grande flessibilità della formazione, più possibilità di esplorare e in sintesi, di poter usufruire di una più grande individualizzazione del percorso formativo. Il bilancio complessivo che Olivia fa della formazione è medio-buono (4). L'effetto della pandemia, non eccessivo ma nemmeno inesistente (3) sulla formazione lo ha risentito a livello delle modalità di lavoro richieste, ovvero in gruppo: *"In questa formazione vengono richiesti molti lavori di gruppo, che svolti attraverso uno schermo possono anche risultare un po' complessi."*

La pandemia sembra aver avuto un impatto piuttosto importante sulla ricerca di lavoro per questa docente neodiplomata (5), che ha fatto ricerche di lavoro anche rivolgendosi all'ufficio

disoccupazione. Secondo Olivia le relative difficoltà nel trovare un posto stabile sono state influenzate dalla pandemia perché *“per sentito dire, molte docenti che avevano smesso di lavorare sono rientrate al lavoro, forse anche per difficoltà economiche familiari”*. Infatti lei ha ottenuto il suo impiego solo dopo varie ricerche. Olivia però è consapevole che l’ottenimento del suo impiego lo deve ad un’impressione molto buona che la direzione ha avuto durante il colloquio.

Olivia considera il suo inserimento professionale piuttosto ben riuscito (4), caratterizzato da una buona collaborazione: *“ho trovato delle colleghe con cui mi trovo molto bene e con cui c’è un buon dialogo”*.

Al momento dell’inchiesta Olivia enumera alcuni ambiti in cui, per interesse personale, sente di necessitare di formazione continua, e ne cita due: bisogni educativi speciali e tecnologia a scuola.

L’impatto della pandemia sul suo vissuto professionale è massimo, nella percezione di Olivia (6): *“ho vissuto isolamenti e quarantene, il rapporto con le famiglie è minimo ed è difficile stabilire delle collaborazioni.”* Olivia però non demorde e infatti durante il suo primo anno di impiego ha anche seguito una nuova formazione, pur desiderando continuare ad insegnare alla scuola dell’infanzia. Per quanto riguarda i suoi progetti professionali a lungo termine, ci dice che *“al momento, vista l’incertezza professionale, mi è difficile averne”*.

Seguono i quattro profili di docenti con un diploma ottenuto nel 2021.

“Pamela” – docente SI, diplomata nel 2021

Pamela ha ottenuto una maturità alla scuola cantonale di commercio prima di iscriversi al DFA/ASP. Il suo bilancio complessivo della formazione è positivo (5). Le sue risposte sono meno estese ma ci interessano perché non considerano unicamente le pratiche professionali nella lista degli elementi della formazione che hanno effettivamente contribuito al suo sviluppo professionale: infatti oltre alla pratica professionale cita i seminari. Specifica poi le caratteristiche dei docenti di pratica professionale che hanno avuto un effetto positivo sul suo sviluppo: *“competenti, disponibili, accoglienti”*.

Pamela fa poi un’altra lista: quella degli elementi che necessitano miglioramento o potenziamento nella formazione, e gli elementi che cita sono interessanti perché in parte atipici. Secondo lei infatti occorre *“approfondire la deontologia della professione; implementare un corso sui primi soccorsi pediatrici; approfondire il Servizio di Sostegno Pedagogico e le relative componenti; nel primo e secondo anno di formazione, svolgere la pratica professionale la prima e l’ultima settimana dell’anno scolastico”*.

Pamela non ha avuto particolari difficoltà nel trovare un impiego a tempo pieno, che ha ottenuto nell’istituto dove ha svolto una delle pratiche professionali. Dice di sentire delle necessità di formazione continua, senza precisare in quali ambiti. Anche per quanto riguarda l’impatto della pandemia sul suo vissuto professionale, il valore dell’impatto secondo Pamela è piuttosto elevato (4), ma non sviluppa la sua risposta.

“Yvonne” – docente SI, diplomata nel 2021

Yvonne rappresenta uno di quei profili che chiamiamo “atipici”: la sua iscrizione al DFA/ASP è avvenuta dopo un percorso professionale in un altro ambito, preceduto dall’ottenimento di un Bachelor in tale ambito. Il suo bilancio della formazione è positivo (5). La sua risposta alla domanda relativa agli elementi della sua formazione che effettivamente hanno contribuito al suo sviluppo professionale, è quella, frequente, che menziona un solo elemento: le pratiche professionali. Nel definire gli elementi che necessitano secondo lei di un miglioramento, Yvonne precisa che servono *“più collegamenti tra teoria e pratica.”* Yvonne deplora inoltre la mancanza di *“una linea comune e più chiarezza nella stesura dei documenti che serviranno sul lavoro (piani attività, analisi del compito, format per la programmazione annuale, presegnalazioni, ecc.)”*.

Yvonne giudica l’impatto che ha avuto la pandemia sulla qualità della sua formazione come piuttosto significativo (4) e ne precisa il motivo: *“Nessuna pratica (se non a distanza) durante il lockdown”*. Yvonne ha ottenuto il suo impiego facilmente, anche grazie ad un’insegnante che conosceva, e avendo pure avuto la possibilità di scegliere tra due offerte di lavoro. Valuta la collaborazione in istituto *“molto importante e presente”*, e dà una valutazione positiva (5) del suo inserimento, in gran parte condizionato dal buon rapporto tra colleghi di SI e SE. Dalla sua formazione iniziale sente che trae soprattutto la sua capacità e disponibilità a collaborare nei progetti di istituto. Considera che ha necessità di formazione continua *“In tutti gli ambiti, c’è sempre qualcosa da migliorare e imparare”*. L’impatto della pandemia sul vissuto professionale di Yvonne è soprattutto relativo alle misure di protezione: *“Le distanze e la mascherina hanno ostacolato in parte la relazione con i bambini che necessitavano vicinanza”*. In futuro Yvonne desidera lavorare al 50% come titolare e al 50% come docente d’appoggio, e continuare ad *“accrescere le mie competenze”*.

“Prisca” – docente SE, diplomata nel 2021

Passando alla coorte di chi ha ottenuto il diploma Bachelor Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 3-7) si trova Prisca, che come tanti altri, dopo un bilancio complessivo piuttosto negativo della formazione (2), dice che gli elementi che hanno contribuito al suo sviluppo professionale sono *“La pratica professionale e l’esperienza sul campo”*. Prisca poi precisa quali siano a suo modo di vedere i miglioramenti necessari per una formazione che favorisca lo sviluppo professionale:

“Inserire materie utili allo sviluppo delle capacità dei futuri docenti, far compiere e progettare elementi davvero utili (es. scuola fuori sede, gite, lezioni reali e non idilliache), i docenti che ti seguono nella tesi devono avere il tempo e l’energia di seguirti, non far scrivere documentazioni inutili, essere in chiaro sulle date di pratica blocco e sul contenuto e tempo di consegna dei vari documenti. Portare situazioni reali in aula da parte di docenti professionisti e spiegare come si ha agito e come si potrebbe fare. Il corso “Insegnamento e ricerca” com’è stato proposto è un inutile perdita di tempo. I docenti che seguono gli alunni in piccolo gruppo al terzo anno devono avere una linea comune di valutazione e non puramente soggettiva, inoltre il materiale da produrre dovrebbe essere lo stesso per tutti.”

L'impatto della pandemia sulla sua formazione è stato fortemente percepito da Prisca (5), ma in modo piuttosto positivo ai suoi occhi:

“Non dovevo andare nella sede del DFA a perdere tempo e seguendo le lezioni a distanza potevo lavorare al PC partecipando passivamente alle lezioni inutili. Non dovendo compiere gli spostamenti ho potuto sfruttare il tempo al meglio. L'unica cosa che mi è mancata in quel periodo è stata incontrarmi con le mie compagne di corso e gli alunni. Di positivo c'è che ho avuto il tempo di scrivere le documentazioni inutili essendomi organizzata bene”.

“Simone” – docente SE, diplomato nel 2021

L'ultimo profilo di questa galleria è Simone, che è entrato al DFA/ASP dopo un diploma di livello terziario in ambito scientifico. Il suo apprezzamento della formazione è molto positivo, il DFA/ASP ai suoi occhi ottiene il voto massimo (6). Gli elementi che hanno contribuito al suo sviluppo professionale sono così riassunti da Simone: *“pratiche professionali, confronto tra studenti”*. La risposta relativa a ciò che necessita miglioramento rimane nella risposta di Simone piuttosto laconica: *“la pertinenza di alcuni corsi e di alcuni docenti”*. Anche Simone deplora inoltre il limite del 20% di assenze ammesse e considera *“assurdo che anche con certificato medico non si possa superare”*. Per quanto riguarda l'impatto della pandemia sulla qualità della sua formazione, l'impatto è medio (3) secondo Simone: a lui sono *“mancate numerose esperienze di apprendimento”*. Come altri considera che la necessità di formazione continua è innegabile, in *“tutti gli ambiti della professione”*.

Questa galleria di ritratti, da considerare nella loro singolarità, offre spunti di approfondimento di alcune opinioni diffuse relative al bilancio della formazione all'insegnamento. Oltre a dare voce e a esplicitare alcune critiche e bisogni, permette anche di mettere in evidenza quanto tali bisogni e critiche possano essere correlati con le condizioni particolari in cui si trovano alcune studentesse e studenti durante la formazione iniziale. Il termine *flessibilità* (e forse anche quello di *personalizzazione*) potrebbe indicare una pista di sviluppo relativa all'ingegneria generale della formazione al Bachelor in insegnamento – e i dati intercantonali sembrano confermare che tale tendenza non è per niente esclusiva della realtà ticinese (vi sono anzi cantoni in cui le opzioni e i percorsi più individualizzati sono ben minori rispetto a quelli attuali al DFA/ASP).

Inoltre è importante sottolineare che negli anni trascorsi dal periodo considerato nei questionari varie modifiche sono già state attuate nella formazione: nuovi corsi (sulle nuove tecnologie per esempio, o sui BES), corsi opzionali relativi alle difficoltà di gestione o di comportamento, per non citarne che alcuni.

Il cantiere del miglioramento costante della formazione è quindi sempre di attualità e questi profili offrono qualche spunto, complementare ai dati quantitativi, suggerendo futuri progetti di innovazione.

VII- CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

If we teach today as we taught yesterday
we rob our children of their tomorrow.
Attribuita a John Dewey

PISTE PER LA FORMAZIONE, PROSPETTIVE PER LA RICERCA

Il presente rapporto comporta vari limiti, alcuni imputabili ad una ricerca che è condivisa con altre istituzioni per la formazione d'insegnanti, e dunque frutto di compromessi. Permette però di proporre alcune ipotesi di lavoro in termini di piste per la formazione e per l'accompagnamento allo sviluppo professionale – come avviene del resto fin dai primi anni in cui la ricerca Asptransit è stata implementata e che è sempre stata fonte di informazioni preziose per adattare, migliorare e completare l'offerta formativa relativa all'insegnamento in Ticino. Le prospettive future riguardano anche la ricerca, quella sull'inserimento professionale ma non solo.

In termini di formazione, si riassumono qui in tre punti varie piste già evocate:

1) Per quanto attiene alla formazione, alcune parole d'ordine sono la "flessibilizzazione" dei percorsi e la considerazione dello statuto di persona adulta delle studentesse e degli studenti al DFA/ASP – delle collaborazioni ancora più strette con delle istituzioni accademiche e professionali di formazione degli adulti potrebbero dare vita a interessanti connessioni e collaborazioni a tal riguardo. Ad esempio, più possibilità di coinvolgimento da parte del corpo studentesco nella definizione di contenuti e modalità di formazione potrebbe essere una via interessante, da analizzare approfonditamente ma che potrebbe aprire orizzonti innovativi. La revisione curricolare in corso al DFA/ASP potrebbe essere uno spazio che dia seguito a tale pista.

2) Per quanto riguarda l'accompagnamento all'inserimento professionale, gli effetti dell'evento inatteso della pandemia mostrano l'importanza di rafforzare dimensioni dell'accoglienza informale, ma anche quella di mantenere e rinforzare l'accompagnamento dei e delle neo-docenti affinché possano sviluppare progetti di insegnamento personalizzati, variati, con modalità di insegnamento attive, non tradizionali.

3) In termini di ricerca emerge il bisogno di rinforzare una raccolta dati sistematica, eventualmente anche rivedendo lo strumento di raccolta (questionario) rendendolo per esempio meno esteso ed evitando in questo modo il *drop out* durante il suo completamento, ma anche il reinserimento di interviste, presenti nei primi anni della ricerca Asptransit e poi abbandonate, al fine di ottenere dei dati qualitativi approfonditi che si intreccino con i numeri e i dati da trattare in modo statistico.

Focus su una prospettiva all'incrocio tra ricerca e formazione – dalle vignette alle “scene di senso”, dalla ricerca più analitica verso un'architettura formativa fondata sulla centralità dell'esperienza

Una dimensione interessante non ancora sottolineata è quella della possibilità di poter anticipare il celebre “choc della realtà”, per esempio attraverso un accompagnamento ancora più forte delle persone, durante la formazione iniziale, volte a rinforzare l'auto-valutazione e le capacità di riconoscimento delle proprie competenze e conoscenze acquisite. Entra in scena qui la possibilità di creare ponti tra la ricerca e la formazione.

La redazione di vignette che presentano e danno voce ad alcune persone interrogate, presentata nel capitolo VI, pur con tutti i limiti propri ad una ricostruzione di un profilo per forza incompleto, appare significativa e apre delle prospettive anche volte ad approfondire tale approccio, rifacendoci alla metodologia della *Vignettenforschung* o ricerca con le “scene di senso” (Vassallo et al., 2021; Peterlini, 2018) così com'è stata sviluppata all'Università di Innsbruck, volta a sorpassare alcune criticità riscontrate nell'impiego di test standardizzati su larga scala per misurare l'apprendimento, e pensato per cogliere l'esperienza dell'apprendere nella sua complessità e in un approccio situato. Come indica Peterlini (2018), la ricerca che si basa sulla creazione di vignette o scene di senso, alternativa e complementare rispetto a studi basati su test, questionari o interviste, permette di rilevare “qualcosa di diverso rispetto a ciò che viene in genere visto, misurato o testato, e proprio per questo, mediante la lettura e la riflessione, attraverso il dialogo e lo scambio, può rivelarsi fruttuoso” (Peterlini, 2018, p. 355). L'approccio ci sembra possa dare prospettive efficaci anche in un'ottica formativa:

L'utilizzo delle vignette quale pratica di ricerca educativa in cui coinvolgere gli insegnanti stessi oltre ai ricercatori, avrebbe delle ricadute positive anche sulla personalizzazione e individualizzazione delle strategie didattiche (Baldacci, 2002; 2005). Nel tentativo di assicurare individualizzazione e personalizzazione, concetti facenti riferimento a quell'insieme di strategie didattiche volte rispettivamente a consentire a tutti e a ciascuno di raggiungere la parità di esiti rispetto alle competenze di base e di coltivare le proprie potenzialità intellettive e talenti (Baldacci, 2005), i docenti possono scorgere nell'utilizzo delle vignette un valido supporto nello sforzo di trovare la strada più adeguata da intraprendere accogliendo le risonanze scaturenti dalla redazione e lettura di questi testi esperienziali che possono risultare dirimenti nell'individuare la chiave di volta per la lettura di situazioni complesse (Vassallo et al, 2021, p. 13).

Si propone quindi di riflettere ad una prospettiva nell'uso di tali vignette tratte da studi di caso o qualitativi, oppure ancora create o adattate, nella formazione e nell'accompagnamento all'entrata nella formazione.

La frase ‘È solo nelle pratiche che si apprende la professione’ è un *leitmotiv* costante nelle ricerche sull'entrata nella professione, laddove si chiede a chi inizia ad insegnare di indicare quali dimensioni della loro formazione sono stati utili alla loro professionalizzazione (INSERCH, 2021), pur con delle evoluzioni nell'equilibrio tra chi accentua quel “solo”, e chi invece considera che l'equilibrio con la teoria ha il suo valore. Può essere interessante riflettere, a partire da tale

osservazione, alla necessità di dare (ancora?) più spazio all'analisi rigorosa dell'esperienza – di pratica professionale ma non solo – nei dispositivi di formazione all'insegnamento, al fine di rendere tali dispositivi luoghi di sviluppo professionale grazie ad esperienze complesse di (tras)formazione (Vanini De Carlo e Volpé, 2023). Questo per permettere ai futuri e alle future docenti di acquisire competenze di presa di distanza, rinforzare la capacità di fare collegamenti con la teoria, allenarsi a trovare risposte più ampie a problemi puntuali. Citando un lavoro recente di Paul (2022) ci sembra fertile la riflessione sulla formazione esperienziale:

Nella formazione esperienziale, è attraverso la natura del legame tra l'individuo e la situazione [...] che l'individuo viene considerato come autore della sua esperienza. La formazione attraverso l'esperienza non solo permette di identificare e applicare le competenze e le conoscenze acquisite in situazioni reali, ma anche di esaminare il modo in cui l'esperienza costruisce l'autore come persona e come attore sociale, storico e culturale. [...] Il lavoro intrapreso contribuisce a una trasformazione della prospettiva quando l'orizzonte di senso, messo in discussione dalla riflessione sull'esperienza, incoraggia il suo autore a modificare le rappresentazioni e i valori riorganizzandoli. (Paul, 2022, p. 42, tda)

In conclusione, un recente apporto di Perrenoud (2013) appare promettente per aprire nuove ed incoraggianti prospettive di ricerca e sviluppo, che confermano sforzi già attualmente operati verso una formazione che continua, tra chiari e oscuri, a confermare anche agli occhi di chi ne è appena uscito, il suo valore:

Anche se siamo convinti della sua rilevanza, la formazione professionale basata sulla postura riflessiva, sull'approccio clinico e sull'apprendimento per problemi richiede tempo, lavoro in piccoli gruppi, forme sofisticate di alternanza e, quindi, risorse; inoltre, un alto grado di versatilità da parte dei formatori e una grande flessibilità nelle modalità e nelle unità formative, che complica la gestione dei programmi, richiede la collaborazione di specialisti su problemi complessi e una valutazione coerente con l'approccio (...) se l'approccio clinico e l'apprendimento basato sui problemi sono al centro del contratto didattico nella maggior parte delle unità formative, lo sviluppo di una postura riflessiva sarà evidente, nella misura in cui i professionisti non faranno altro che continuare ciò che hanno costruito durante i loro studi! (Perrenoud, 2013, p. 85, tda)

RIFERIMENTI

Capitanescu Benetti, A., Progin, L., Perrenoud, M., & Vanini De Carlo, K. (2021). Idées et pratiques d'une formation clinique aux métiers de l'éducation à l'épreuve de la distanciation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 263-275.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, P., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 390-441). Jossey-Bass.

D'Ambrosio, D., Piot, D., & Vanini De Carlo, K. (2020). Différenciation... différée ? Relever le défi, à distance mais en liberté. *La Talenothèque. L'Éducateur*, 6, 22-23.

D'Onofrio, A. (2011). L'éducation face aux besoins éducatifs spéciaux. Crisis ou catastrophe? *Spécificités*, 1(4), 185-198.

Donati, M., & Vanini, K. (2006). *ASPTRANSIT. Primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base nel 2005*. Alta Scuola Pedagogica.

Donati, M., & Vanini, K. (2009). *ASPTRANSIT 2. Secondo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionale dei neolaureati della formazione di base (vol. 2005 e 2006)*. Alta Scuola Pedagogica.

Gaede, O. F. (1978). Reality shock: A problem among first-year teachers. *The clearing house*, 51(9), 405-409.

INSERCH. (2021). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi: résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH. (Rapporto non pubblicato)

INSERCH. (2022). *L'impact de la pandémie de COVID-19 sur la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2021 auprès des diplômé·e·s 2020 et 2018 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH. (Rapporto non pubblicato)

INSERCH. (2023). *Profils de diplômé·e·s à l'enseignement et impact de la pandémie de COVID-19. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2022 auprès des diplômé·e·s 2021 et 2019 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s*. Bienne, Fribourg, Genève, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH. (Rapporto non pubblicato)

- Munoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P., & Akmal, M. (2021). *Remote Learning During Covid-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. The World Bank.
- Paul, M. (2022). Accompagnement à la problématisation des situations professionnelles et approche expérientielle. *Phronesis*, 11, 37–55. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2022-3-page-37.htm>
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil : Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In M. Altet (éd.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (pp. 79-94). De Boeck Supérieur.
- Peterlini, H. K. (2018). L'apprendimento come esperienza. Un metodo di orientamento fenomenologico per comprendere l'apprendimento: la ricerca sulle "scene di senso". *Formazione e insegnamento*, 16, 347-358.
- Piatti, A., Calvo, S., Castelli, L., Egloff, M., Gola, G., Negrini, L., & Rocca, L. (2020). *A scuola in Ticino durante la pandemia di COVID-19: Un'indagine nella scuola dell'obbligo*. SUPSI.
- Rey, J., Balslev, K., Hascoët, M., Charmillot, S., Melfi, G., Vanini De Carlo, K., Voirol- Rubido, I., & Waroux, E. (2022). Entrer dans le métier en temps de pandémie : formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant·es. *Raisons éducatives*, 26, 319-352. https://doi.org/10.3917/raised.026.031_9
- Vanini, A., Canevascini, S., & Totti, G. (2021). *I NEODOCENTI TICINESI DI SCUOLA ELEMENTARE E DELL'INFANZIA. Inserimento professionale e percezioni sul ruolo della formazione delle volées 2016, 2017 e 2018 a un anno dal diploma. Rapporto INSERCH Ticino 2021*. SUPSI DFA, Area Professione Docente.
- Vanini De Carlo, K., & Volpé, Y. (2023). L'expérience en(-)quête, entre espaces, temps, savoirs et altérités : une tentative de modélisation de *la forme de formation à l'enseignement*. *Raisons éducatives*, 27, 195-214. <https://doi.org/10.3917/raised.027.0195>
- Vassallo, M., Cramerotti, S., Schratz, M., & Schwarz, J. F. (2021). La ricerca con vignette all'Università di Innsbruck. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 3-15.
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306.

Sitografia

SUFFP/IUFFP - Guida per un linguaggio inclusivo

<https://www.suffp.swiss/document/iuffpguidaperunlinguaggioinclusivopdf>

Studio intercantonale INSERCH www.INSERCH.ch

Allegati

1. Elenco abbreviazioni
2. Questionario INSERCH in italiano, versione maggio 2022

ALLEGATI

1. ELENCO DELLE ABBREVIAZIONI

ASP	Alta scuola pedagogica Locarno (dal 2002 al 2009 – ora DFA/ASP)
CAHR	<i>Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant·es</i> – Consiglio accademico delle alte scuole pedagogiche romande
CC EAI	Centro competenze Educazione Apprendimento Insegnamento
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CIRSE	Centro innovazione e ricerca nei sistemi educativi
COVID	Coronavirus
DECS	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino
DFA	Dipartimento formazione apprendimento della SUPSI ¹²
DPP	Docente di Pratica Professionale
DSA	Difficoltà specifiche dell'apprendimento
GAGI	Piattaforma per la gestione di allievi e allieve e degli istituti SI-SE, delle valutazioni e comunicazioni ai genitori
HEP	<i>Haute Ecole Pédagogique</i> – Alta scuola pedagogica
INSERCH	Studio inter-istituzionale sull'inserimento professionale dei nuovi diplomati e delle nuove diplomate in insegnamento in Svizzera romanda e in Ticino
PDS	Piano di Studio
SAP	Seminario di accompagnamento professionalizzante
SE	Scuola elementare
SI	Scuola dell'infanzia
SUPSI	Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Quando nel rapporto si parla di *formazione* si intende il Bachelor in insegnamento per la scuola elementare e dell'infanzia del DFA/ASP, se non precisato altrimenti.

NOTA SULLA SCRITTURA INCLUSIVA

Questo testo è stato redatto rispettando la scrittura inclusiva – l'uso dei termini epiceni è stato privilegiato, e qualora non fosse possibile, sono stati utilizzati sia il maschile che il femminile dei termini riferiti a ruoli, persone e funzioni. In attesa di nuove linee guida convenzionali per la scrittura inclusiva in italiano, in alcuni casi l'uso del punto mediano (·) proprio alla lingua francese è stato adottato. Alcune raccomandazioni edite dalla SUFFP sono state di aiuto nell'adottare un linguaggio volto a incentivare l'uguaglianza di genere.

¹² Da settembre 2023 la denominazione del dipartimento è stata aggiornata: Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP). È stata fatta la scelta in questo rapporto di usare tale denominazione in modo sistematico, salvo nelle citazioni di precedenti rapporti o di risposte estratte dai questionari.

2. QUESTIONARIO - VERSIONE MAGGIO 2022

D1. Durante l'anno accademico 2020-2021 ha ottenuto un diploma in un istituto per la formazione d'insegnanti. Indichi, per cortesia, l'istituto:

D2. Prima del suo ultimo diploma d'insegnamento ottenuto nel 2021, qual era il diploma di grado più elevato di cui era in possesso?

D3. Prima della sua formazione pedagogica, aveva già avuto uno o più impieghi?

D3a. In questo caso voglia precisare (più scelte possibili):

D4. Prima di entrare nel suo istituto per la formazione di insegnanti, qual era il suo progetto professionale?

Nota: per rispondere a questa domanda, cerchi di tornare nello stato d'animo che aveva all'epoca, il suo progetto professionale di allora potrebbe essere stato diverso da quello attuale.

D5. Prima di entrare nel suo istituto per la formazione all'insegnamento, aveva inviato un dossier d'iscrizione a un altro istituto per la formazione all'insegnamento?

D6. Quando ha iniziato la formazione all'insegnamento, qual era il suo obiettivo?

D7. Durante la sua formazione, quale/i tipo/i di pratiche professionali ha effettuato (più risposte possibili)

D8. Durante la sua formazione ha avuto un impiego o effettuato delle supplenze?

D9. Quale/i diploma/i ha ottenuto nel 2021?

D10. Data del conseguimento dell'ultimo diploma d'insegnamento (2021):

D11. Bilancio della formazione

Secondo lei, quali sono gli elementi della sua formazione che hanno effettivamente contribuito al suo sviluppo professionale?

D11a. Bilancio della formazione

Quali sono gli elementi della sua formazione per i quali ritiene necessario un miglioramento al fine di favorire lo sviluppo professionale dei/delle futuri/e insegnanti?

D11b. Bilancio della formazione. Che bilancio fa della sua formazione d'insegnante?

D11_COVID. Quale impatto ha avuto la pandemia da COVID-19 sulla qualità della sua formazione?

D11_COVID. Per quali ragioni?

D12. Dopo la formazione d'insegnante ha inviato il suo dossier di candidatura a potenziali datori di lavoro?

D13. In quale/i cantone/i ha inviato il suo dossier di candidatura?

D13a. Numero approssimativo di candidature inviate e di riscontri:

D14. Per trovare impiego ha cercato informazioni presso altre persone?

D15. È stata/o sollecitata/o in modo spontaneo, senza aver proposto la sua candidatura, ad occupare uno o più posti nell'insegnamento

D15_COVID. In quale misura la pandemia da COVID-19 ha avuto un impatto sulla sua ricerca di un posto di lavoro nell'insegnamento?

D15_COVID. In che modo la sua ricerca di un impiego è stata influenzata dalla pandemia (se lo è stata)?

D16. Nel corso dell'anno scolastico 2021-2022 quale è stata la sua situazione nell'insegnamento?

D17. Quali erano questi impieghi? (più risposte possibili)

D17a. Voglia precisare:

D18. Aveva già insegnato in questo istituto prima o durante la sua formazione?

18a. Sì, precisi (più risposte possibili):

(Questa domanda è obbligatoria)

Se nel corso dell'anno scolastico 2021-2022 ha avuto più impieghi faccia riferimento all'ultimo impiego occupato per il seguito del questionario. Se ha avuto più impieghi in parallelo, prenda come riferimento l'impiego più importante in percentuale lavorativa o il più stabile.

- D19. Come ha preso conoscenza dell'esistenza di questo impiego? (più risposte possibili)
- D20. Come ha presentato la sua candidatura? (più risposte possibili)
- D21. Quali sono stati, secondo lei, gli aspetti che hanno favorito l'ottenimento di questo impiego?
- D22. Qual è la durata di questo impiego?
- D23. Qual è/era la sua percentuale d'attività nel suo impiego di riferimento?
- Nota : Se ha avuto più impieghi annuali, indichi la percentuale dell'impiego che ha scelto come impiego di riferimento. Se l'impiego non è annuale indichi la percentuale effettiva di impiego nel periodo in cui ha lavorato.
- D24. In quale ciclo e in quale struttura si trova/trovava questo impiego di riferimento?
(Questa domanda è obbligatoria)
- D24m. In quale cantone si trova/trovava questo impiego di riferimento
- D25. È attualmente o è stata/o titolare o co-titolare di una classe?
- D26. In quante classi lavora o ha lavorato?
- D27. Lavora o ha lavorato anche nel servizio di sostegno pedagogico, come docente di appoggio o come docente per allievi allogliotti?
- D28. All'interno o all'esterno del suo istituto di riferimento, beneficia o ha potuto beneficiare delle seguenti attività?(Più scelte possibili)
- D29. Cosa pensa della qualità della collaborazione nel suo impiego di riferimento durante l'anno scolastico 2021-2022? Può specificare la sua risposta?
- D30. Qual è/era il suo grado di soddisfazione riguardo ai seguenti aspetti del suo lavoro?
- D30a. Ha altri motivi di soddisfazione/insoddisfazione? Se sì, precisi:
- D31. È/era soddisfatto/a del suo grado di occupazione nell'attività scelta come impiego di riferimento per il periodo 2021-22?
- D32. Rispetto al suo impiego di riferimento scelto per il periodo 2021-2022, è/era soddisfatto/a del suo mansionario (il suo ruolo e i suoi compiti)?
- D33. Ritiene che il suo impiego di riferimento scelto per il periodo 2021-2022 corrisponda/corrispondeva alla sua formazione?
- D34. Nel corso dell'anno scolastico 2021-2022 ha avuto più impieghi remunerati al di fuori dell'insegnamento?
- D34a. Se sì, precisi il o i tipi d'impiego:
- D35. Considera il suo inserimento professionale riuscito?
- D35a. Per quale motivo valuta in questo modo il suo inserimento professionale?
- D36. Quali elementi della sua formazione hanno favorito il suo inserimento professionale?
- D37. Quali elementi della sua formazione sono risultati deboli per il suo inserimento professionale?
- D38. Sente la necessità di formazione continua?
- D38a. Precisi per quali ambiti o argomenti:
- D39_Covid. In quale misura la pandemia da COVID-19 ha avuto un impatto sul suo vissuto professionale?
- D39_Covid. In che modo il suo vissuto professionale è stato influenzato dalla pandemia (se lo è stato)?
- D40. Nel corso dell'anno scolastico 2021-2022, ha continuato gli studi?
- D40a. Precisi in vista di quale diploma:
- D41. Ha ricevuto un impiego o una promessa d'impiego nell'insegnamento per la ripresa nel 2022-2023?
- D42. Quali progetti professionali ha per l'anno scolastico 2022-2023?
- D43. Quali sono i suoi progetti professionali a lungo termine?
- D44. Sesso
- D44b. Nazionalità (più scelte possibili)
- D45. Anno di nascita

D46. Luogo di nascita

D47. Lingue parlate:

D48. Luogo di nascita dei suoi genitori

D49. Qual è il più alto grado di studi ottenuto dai suoi genitori?

D50. Qual è/era la professione principale dei suoi genitori?

D51. Qual era il suo comune di domicilio prima della sua iscrizione all'istituto per la formazione di insegnanti?

D52. Ha cambiato cantone per seguire la sua formazione per diventare insegnante?

D53. Ha cambiato domicilio dopo l'ottenimento del diploma?

Tutti i membri dell'équipe intercantonale INSERCH la ringraziano per la sua preziosa collaborazione e partecipazione a questa indagine!

Note/commenti (risposta aperta)